

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

EUNICE APARECIDA ANTUNES FLEURY

**IDEIAS HISTÓRICAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE GOIÂNIA:
PROJETO DE ENSINO PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

GOIÂNIA
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese

2. Nome completo do autor

Eunice Aparecida Antunes Fleury

3. Título do trabalho

IDEIAS HISTÓRICAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE GOIÂNIA: PROJETO DE ENSINO PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por EUNICE APARECIDA ANTUNES FLEURY, Discente, em 04/05/2021, às 08:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Danilo Rabelo, Professor do Magistério Superior, em 04/05/2021, às 08:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2043665 e o código CRC 10779A01.

EUNICE APARECIDA ANTUNES FLEURY

**IDEIAS HISTÓRICAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE GOIÂNIA:
PROJETO DE ENSINO PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador (a): Prof. Dr. Danilo Rabelo

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Fleury, Eunice Aparecida Antunes

Ideias históricas sobre a construção de Goiânia: projeto de ensino
para o 5º ano do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação
Histórica [manuscrito] / Eunice Aparecida Antunes Fleury. - 2021.
185 f.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rabelo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2021.

1. Ensino. 2. História Local. 3. Educação Histórica. 4. História da
construção de Goiânia. 5. Cognição histórica. I. Rabelo, Danilo, orient. II.
Título.

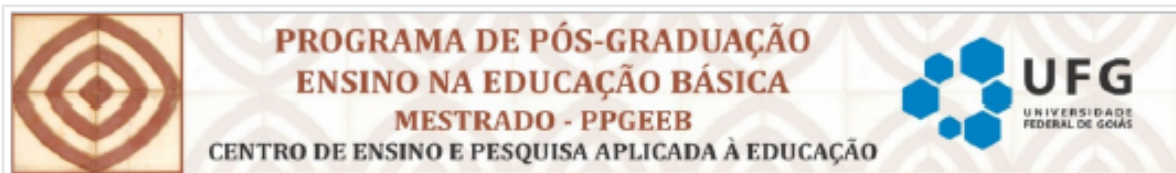
CDU 373.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e dois dias do mês de janeiro do ano 2021, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa de Dissertação** intitulada **IDEIAS HISTÓRICAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE GOIÂNIA: PROJETO DE ENSINO PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**, e do Produto Educacional intitulado **HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE GOIÂNIA: INVESTIGAÇÕES E DESCOBERTAS PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, pela discente **Eumice Aparecida Antunes Fleury**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Danilo Rabelo (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk (CEPAE/UFG) – membro interno,

Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira (FH/UFG) -membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Danilo Rabelo, Professor do Magistério Superior, em 09/04/2021, às 13:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Anna Maria Dias Vreeswijk, Professor do Magistério Superior, em 09/04/2021, às 13:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Rafael Saddi Teixeira, Professor do Magistério Superior, em 13/04/2021, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1985753 e o código CRC 331877F6.

À minha pequena Yasmim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Dr. Danilo Rabelo que sempre esteve presente, com sua tranquilidade e sabedoria, para me orientar e acalantar meu coração nos momentos de dúvidas e incertezas da pesquisa. Sempre levarei seus ensinamentos.

Agradeço ao professor Dr. Rafael Saddi que me apresentou e me fez apaixonar pela Educação Histórica. Agradeço sua participação e valiosas contribuições na banca de qualificação, elas foram de fundamental importância para este trabalho.

Agradeço a professora Dr^a. Anna Maria Dias Wreeswijk, pessoa tão querida e amiga. A sua leitura, considerações e críticas durante o exame de qualificação, me ajudaram muito na finalização da escrita.

Agradeço aos meus pais, Eliomar e Vera, que nunca mediram esforços em incentivar meus estudos.

Agradeço ao meu esposo Paulo, com sua fé inabalável na minha capacidade e potencial, me fez acreditar que fosse possível.

Agradeço à minha filha Yasmim que me deu forças e determinação para alcançar o desafio de concluir um mestrado.

Agradeço à minha mãe e à minha sogra Luciana que tanto me ajudaram nos cuidados com a Yasmim, possibilitando a finalização deste trabalho.

Agradeço também às minhas queridas amigas Lidianne e Luciana pelas trocas de ideias e dicas de quem já passou pelas experiências de escrita de uma dissertação e tese.

Agradeço à minha colega de trabalho e profissão, professora Ma. Warlúcia Pereira Guimarães que sempre esteve disposta a me ouvir e me forneceu materiais preciosos para minha pesquisa.

Por fim, agradeço à Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia por me conceder a Licença para Aprimoramento Profissional. Ter tempo para dedicar à pesquisa foi muito importante para a conclusão do trabalho. Que esse direito seja mantido para mais professores. A formação continuada é um grande diferencial na educação básica.

FLEURY, Eunice Aparecida Antunes. **Ideias históricas sobre a construção de Goiânia: projeto de ensino para 5º ano do ensino fundamental na perspectiva da Educação Histórica.** 2020. 172f . Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal enfoque o trabalho com a História Local, mais especificamente, a História da construção Goiânia entre as décadas de 1930 e 1940, a partir do domínio científico da Educação Histórica. A área de investigação da Educação Histórica tem como tradição o diálogo entre a ciência da História e a prática de ensino e entende a práxis como fator determinante da ciência. Assim, é um campo de investigação que ao tentar compreender como os alunos pensam e raciocinam historicamente e como eles desenvolvem a consciência histórica, busca elementos para traçar um desenho próprio da didática da História. É nesse sentido de aproximação da prática com a ciência e de tentar colaborar com o campo de investigação da Educação Histórica que esta pesquisa se situa. Como pressuposto inicial que motivou a ideia da pesquisa e a elaboração do produto educacional, tinha-se a suspeita de que há poucos materiais sobre o tema História de Goiânia específico para os últimos anos do Ensino Fundamental. Então, foi feita uma pesquisa quantitativa com professores de História da Rede Municipal de Goiânia, para corroborar ou não tal ideia. Como Produto Educacional, intitulado “História da construção de Goiânia: investigações e descobertas para o 5º ano do ensino fundamental”, foi criado um projeto de ensino com um conjunto de atividades de cognição histórica para os estudantes e um material explicativo para o professor. Esse material foi aplicado em duas turmas de duas escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Os dados levantados na pesquisa de observação participante e as respostas das atividades de cognição histórica serão utilizados como elementos base para a investigação se esse material contribuiu com a aprendizagem histórica, para a elaboração do conceito de tempo histórico e se colaborou com o desenvolvimento da consciência histórica dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, História Local, Educação Histórica, História da construção de Goiânia

FLEURY, Eunice Aparecida Antunes. **Historical ideas about the construction of Goiânia: teaching project for the 5th year of elementary education from the perspective of Historical Education**. 2020. 172f . Dissertation Thesis (Master Degree in Basic Education Teaching) – Postgraduate Program in Basic Education Teaching, Teaching and Research Applied in Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

This research has as main focus the work with Local History, more specifically, the History of the construction of Goiania between the 1930s and 1940s, from the scientific domain of Historical Education. The area of investigation of historical education has as tradition the dialogue between the science of history and the practice of teaching and understands praxis as a determining factor of science. Thus, it is a field of investigation that, in trying to understand how students think and reason historically and how they develop historical consciousness, seeks elements to draw a proper design of the didactics of history. It is in this sense of approaching practice with science and trying to collaborate with the field of research of Historical Education that this research is situated. As an initial assumption that motivated the idea of research and the elaboration of the educational product, it was suspected that there are few materials on the theme of Goiania's History specific to the last years of elementary school. Then, a quantitative research was done with history teachers of the Goiania Municipal network, to corroborate or not such an idea. As an Educational Product, entitle “History of the construction of Goiânia: investigations and discoveries for the 5th year of elementary school”, a teaching project was created with a set of historical cognition activities for students and explanatory material for the teacher. This material was applied in two classes E of two schools of the Goiania Municipal Education Network. The data collected in the participant observation research and the answers of the historical cognition activities will be used as base elements for the investigation if this material contributed with the historical learning, for the elaboration of the historical time concept and if it collaborated with the development of the historical consciousness of the students.

KEYWORDS: Teaching, Local History, Historical Education, History of the construction of Goiania

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Cefpe – Centro de Formação dos Profissionais da Educação

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DC-GO – Documento Curricular para Goiás

EAJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

RME – Rede Municipal de Educação

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação e Esporte

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCA – Um Computador por Aluno

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os quatro tipos de consciência da História segundo Rüsen.....	32
Quadro 2 – Distribuição de Docentes do Ciclo I do Ensino Fundamental na RME de Goiânia.....	57
Quadro 3 – Distribuição de Docentes do Ciclo II do Ensino Fundamental na RME de Goiânia.....	58
Quadro 4 – Distribuição de Docentes do Ciclo III do Ensino Fundamental na RME de Goiânia.....	59
Quadro 5 – Distribuição de Aulas Semanais para Cada Componente do Ciclo III do Ensino Fundamental na RME de Goiânia.....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sexo dos docentes pesquisados da RME de Goiânia – 2019.....	63
Tabela 2 – Formação acadêmica dos docentes pesquisados da RME de Goiânia – 2019.....	64
Tabela 3 – Quantitativo e percentuais de docentes de História pesquisados da RME de Goiânia que lecionam outras disciplinas –2019.....	64
Tabela 4 – Outras disciplinas lecionadas pelos docentes de História pesquisados da RME de Goiânia – 2019.....	65
Tabela 5 – Frequência com a qual a temática “História de Goiânia” é trabalhada pelos docentes de História da RME de Goiânia pesquisados – 2019.....	65
Tabela 6 – Dificuldades apresentadas na temática “História de Goiânia” por professores de História da RME de Goiânia pesquisados – 2019.....	66
Tabela 7 – Oferta de materiais didáticos sobre História de Goiânia segundo os professores de História da RME de Goiânia pesquisados – 2019.....	67
Tabela 8 – Avaliação dos materiais didáticos sobre História de Goiânia pelos docentes de História pesquisados da RME de Goiânia – 2019.....	67
Tabela 9 – Metodologias alternativas aos materiais didáticos para o ensino de História de Goiânia utilizadas pelos professores de História pesquisados da RME de Goiânia - 2019.....	68
Tabela 10 – Justificativas para o ensino da História de Goiânia segundo os docentes de História pesquisados da RME de Goiânia – 2019.....	69
Tabela 11: Quantitativos e percentuais das respostas da questão 2 da atividade 1 do produto educacional.....	83
Tabela 12 – Quantitativos e percentuais das respostas da questão 3 da atividade 1 do produto educacional.....	85
Tabela 13 – Quantitativos e percentuais das respostas da questão 1, letra a, da atividade 2 do produto educacional.....	90
Tabela 14 – Quantitativos e percentuais das respostas da questão 1, letra b, da atividade 2 do produto educacional – Escola Municipal Vila das Flores.....	91

Tabela 15 – Quantitativos e percentuais das respostas da questão 1, letra b, da atividade 2 do produto educacional – Escola Municipal Serra Dourada.....	92
Tabela 16 – Quantitativos e percentuais das respostas da questão 2, letra a, da atividade 2 do produto educacional.....	92
Tabela 17 – Quantitativos e percentuais das justificativas das respostas da questão 2, letra b, da atividade 2 do produto educacional - Escola Municipal Vila das Flores.....	93
Tabela 18 – Quantitativos e percentuais das justificativas das respostas da questão 2, letra b, da atividade 2 do produto educacional – Escola Municipal Serra Dourada.....	93
Tabela 19 – Quantitativos e percentuais das respostas da questão 4, letra a, da atividade 2 do produto educacional - Escola Municipal Vila das Flores.....	95
Tabela 20 – Quantitativos e percentuais das justificativas das respostas da questão 4, letra b, da atividade 2 do produto educacional - Escola Municipal Vila das Flores.....	95
Tabela 21 – Quantitativo e percentual das respostas da questão 4, letra a, da atividade 2 do produto educacional – Escola Municipal Serra Dourada.....	96
Tabela 22 – Justificativas das respostas corretas da questão 4, letra b, da atividade 2 do produto educacional - Escola Municipal Serra Dourada.....	96
Tabela 23 – Quantitativo e percentual das respostas da questão 5 da atividade 2 do produto educacional.....	97
Tabela 24 – Quantitativos e percentuais das justificativas das respostas da questão 1 da atividade 3 do produto educacional.....	99
Tabela 25 – Quantitativos e percentuais das respostas da questão 2 da atividade 3 do produto educacional.....	100
Tabela 26 – Quantitativos e percentuais das respostas da questão 3 da atividade 3 do produto educacional.....	101
Tabela 27 – Quantitativos e percentuais das respostas da questão 4 da atividade 3 do produto educacional.....	102
Tabela 28 – Quantitativos e percentuais das respostas da questão 1 da atividade 4 do produto educacional.....	103
Tabela 29 – Quantitativos e percentuais das respostas da questão 2 da atividade 4 do produto educacional.....	105

Tabela 30 – Quantitativos e percentuais das respostas da questão 3 da atividade 4 do produto educacional.....	107
Tabela 31 – Quantitativos e percentuais das respostas da atividade 7 do produto educacional.....	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração da aluna B da Escola Municipal Vila das Flores.....	85
Figura 2 - lustração da aluna D da Escola Municipal Vila das Flores.....	85
Figura 3 – Ilustração da aluna I da Escola Municipal Vila das Flores.....	86
Figura 4 – Ilustração da aluna 21 da Escola Municipal Serra Dourada.....	87
Figura 5 - Ilustração da aluna 25 da Escola Municipal Serra Dourada.....	87
Figura 6 - Ilustração da aluna 26 da Escola Municipal Serra Dourada.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentuais de vínculos empregatícios dos docentes pesquisados com a RME de Goiânia – 2019.....	131
Gráfico 2 – Ingresso de docentes pesquisados na RME de Goiânia de 1992 a 2019.....	131
Gráfico 3 – Sexo e Gênero dos docentes pesquisados da RME de Goiânia – 2019.....	132
Gráfico 4 – Formação acadêmica dos docentes pesquisados da RME de Goiânia – 2019.....	132
Gráfico 5 – Distribuição dos docentes de História pesquisados por Ciclos da RME Goiânia – 2019.....	133
Gráfico 6 – Percentuais de docentes de História pesquisados da RME de Goiânia que lecionam outras disciplinas - 2019.....	133
Gráfico 7 – Outras disciplinas lecionadas pelos docentes de História pesquisados da RME de Goiânia – 2019.....	134
Gráfico 8 – Docentes de História pesquisados da RME de Goiânia que lecionam com a temática "História de Goiânia" – 2019.....	134
Gráfico 9 – Frequência com a qual a temática "História de Goiânia" é trabalhada pelos docentes de História da RME de Goiânia pesquisados – 2019.....	135
Gráfico 10 – Percentuais das dificuldades na temática História de Goiânia percebidas por professores de História da RME de Goiânia pesquisados – 2019.....	135
Gráfico 11 – Dificuldades apresentadas na temática "História de Goiânia" por professores de História da RME de Goiânia pesquisados – 2019.....	136
Gráfico 12 – Oferta de materiais didáticos sobre História de Goiânia segundo os professores de História da RME de Goiânia pesquisados – 2019.....	136
Gráfico 13 – Avaliação dos materiais didáticos sobre História de Goiânia pelos docentes de História pesquisados da RME de Goiânia – 2019.....	137

Gráfico 14 – Percentuais de metodologias alternativas aos materiais didáticos para ensinar História de Goiânia, segundo os professores de História pesquisados da RME de Goiânia – 2019.....	137
Gráfico 15 – Metodologias alternativas aos materiais didáticos para o ensino de História de Goiânia utilizadas pelos professores de História pesquisados da RME de Goiânia – 2019.....	138
Gráfico 16 – Importância do ensino de História de Goiânia no Ciclo II segundo os docentes de História da RME de Goiânia pesquisados – 2019.....	138
Gráfico 17 – Justificativas para o ensino da História de Goiânia segundo os docentes de História pesquisados da RME de Goiânia – 2019.....	138

SUMÁRIO

Introdução	18
Capítulo 1	22
1.1 A didática da História e o Ensino de História no Ensino Básico	23
1.1.1 A Ciência História e a Didática da História	23
1.1.2 Ensino de História na Perspectiva da Educação Histórica	31
1.2 História Local e ensino	35
1.2.1 História Local e as propostas curriculares no Brasil	38
1.2.2 BNCC e o ensino de História Local	40
Capítulo 2	48
2.1 Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano	49
2.1.1 O contexto educacional	49
2.1.2 Estrutura, bases conceituais e funcionamento dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano	53
2.1.3 Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano: algumas considerações	60
2.2 Análise do questionário respondido pelos professores de história da RME do Ciclo II ...	62
2.3 Descrição do Campo da Pesquisa: as escolas e as turmas	70
2.3.1 Escola Municipal Vila das Flores	70
2.3.2 Escola Municipal Serra Dourada	76
Capítulo 3	80
3.1 Análise dos dados levantados na pesquisa de campo: atividade 1	82
3.2 Análise dos dados levantados na pesquisa de campo: atividade 2	89
3.3 Análise dos dados levantados na pesquisa de campo: atividade 3	98
3.4 Análise dos dados levantados na pesquisa de campo: atividade 4	102
3.5 Análise dos dados levantados na pesquisa de campo: atividade 5	108
3.6 Análise dos dados levantados na pesquisa de campo: atividade 6 - “Convenção de investigadores”	109
3.7 Proposta da Aula em Campo	110
3.8 Análise dos dados levantados na pesquisa de campo: atividade 7	111
Conclusão	117
Referências	121
Apêndice A	127
Apêndice B	130
Apêndice C	139
Apêndice D	143
Apêndice E	147
Apêndice F – Produto Educacional	150

Introdução

Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivos as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência directa de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exactamente como nós, mas absurdamente tontas (LEE, 2003, p.19).

A proposta de investigação a seguir apresenta-se como um desdobramento do trabalho realizado no curso “Metodologia da Educação Histórica” promovido pela Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Esporte, por meio do Centro de Formação de Professores da Prefeitura de Goiânia, nos anos de 2013 e 2014. O objetivo do curso era munir os professores de história da Rede Municipal de Educação de Goiânia de conhecimentos teóricos e metodológicos acerca do método da Educação Histórica. O produto final desse curso foi a elaboração, aplicação e posterior análise de uma atividade de cognição histórica¹ com estudantes em processo de escolarização. (SILVA; FLEURY, 2015).

Ao elaborar a atividade de cognição histórica pretendia-se investigar como educandos de 10 anos de idade percebiam e relacionavam a mudança do espaço em relação à passagem temporal. Para tanto, imagens da cidade de Goiânia em diferentes épocas foram utilizadas e com base na análise iconográfica e das narrativas dos alunos, os dados para tal investigação foram colhidos e analisados. Percebeu-se na análise e quantificação dos dados coletados o quanto a leitura das fontes iconográficas colaborou para a percepção da passagem temporal, visto que a maioria dos alunos conseguiu relacionar a mudança do espaço à passagem do tempo. Foi possível perceber também que “a grande maioria lidou de forma investigativa em relação às imagens, procurou elementos iconográficos para justificar as respostas, como a presença ou ausência de prédios e casas, o desenho das ruas, as árvores, o asfalto, as ‘coisas antigas’ etc.” (SILVA; FLEURY, 2015, p. 588).

O desenvolvimento e os resultados de tal trabalho serviram como ponto de partida para um desejo de aprofundar a investigação em relação à percepção das crianças de 10 anos sobre o conceito de tempo e sobre o conhecimento acerca da História de Goiânia, assim como o

¹ A Atividade dois do produto educacional (Apêndice F) é baseada nessa atividade de cognição produzida em 2013.

questionamento sobre como tem sido trabalhada a história da cidade nas escolas municipais da capital goiana e um desejo de criar um material que possa ser utilizado por outros professores para se trabalhar tal tema. As indagações e hipóteses levantadas inicialmente para o desenvolvimento da pesquisa têm relação direta com a vivência como professora de história da Rede Municipal de Goiânia atuando na primeira e segunda fase do Ensino Fundamental desde 2009.

Isto posto, esta pesquisa de mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE-UFG pretende propor um material que envolva os educandos na resolução de problemas históricos, na tentativa de que, ao possibilitar o contato com fontes históricas, possam desenvolver uma competência de orientação temporal, percebendo um outro tempo e tecendo relações entre o passado, o presente e o futuro. Para tanto, foi produzido um projeto de ensino sobre a história da construção de Goiânia, com o recorte temporal de 1930-1940 para a primeira fase do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, o intuito deste estudo é fazer com que os alunos da primeira fase do ensino fundamental se aproximem da história e consigam construir sua própria compreensão do passado. Assim, a partir das aulas e das atividades de cognição histórica propostas, os alunos consigam desenvolver a consciência histórica, estruturando o conhecimento da história e percebendo um sentido histórico em suas vidas práticas, compreendendo elementos do presente e antecipando questões do futuro, ou seja, fazendo a conexão entre as três dimensões temporais (RÜSEN, 2010a).

A pesquisa partiu do pressuposto inicial de que há poucos materiais didáticos sobre História de Goiânia, então, para investigar tal possibilidade e para saber um pouco sobre como tem sido trabalhada a História de Goiânia na Rede Municipal, foi elaborado um questionário enviado via plataforma *Google Forms* às escolas municipais que contavam com Ciclo II² no ano de 2019 para ser respondido pelos professores que lecionam História neste ciclo³. Os dados dessa pesquisa quantitativa serão apresentados e comentados no segundo capítulo dessa pesquisa.

Nesse sentido, como produto educacional, foi elaborado um projeto de ensino baseado na metodologia da Educação Histórica, com atividades de cognição histórica que privilegiam a história local de Goiânia, baseando-se na concepção de que o “[...] material didático não deve

² Na primeira parte do segundo capítulo desta dissertação o sistema de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano adotado pela Rede Municipal de Educação de Goiânia será explicado.

³ Ver Apêndices A e B.

ficar restrito a uma possibilidade ilustrativa às aulas do professor, nem, tampouco, corresponder à única fonte de informação sobre determinado conteúdo, o que muitas vezes acontece com o livro didático” (LIA; COSTA; MONTEIRO; 2013, p. 43).

Desse modo, a proposta do projeto de ensino é um tutorial informal explicativo das aulas e das atividades para os professores e um conjunto de atividades para os alunos, no qual o professor e a turma terão a liberdade de ir construindo suas narrativas históricas acerca da história da construção da cidade. É como um caderno de atividades de cognição histórica, cuja proposta de ensino-aprendizagem está baseada em atividades que priorizam percursos de aprendizagem por meio da análise e interpretação de fontes e documentos históricos com o objetivo de contribuir para a formação do raciocínio e da consciência histórica. Para Rüsen (2010c) é a consciência histórica que dá estrutura ao conhecimento histórico, fazendo uma conexão entre as três dimensões temporais – passado, presente e perspectiva de futuro – o que leva a uma orientação temporal no tempo presente.

Assim, no projeto de ensino procurou-se trabalhar com fontes históricas sobre a história da construção de Goiânia, para desenvolver também um raciocínio histórico e um sentido em se estudar o passado. Como aponta Peter Lee:

Só quando as crianças compreenderem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto actividade com algumas hipóteses de sucesso (LEE, 2003, p. 25).

Dessa forma, além de tentar desenvolver a consciência histórica, o aluno seria levado a construir e a desenvolver o que Peter Lee chama de “empatia histórica” mediante documentos e fontes históricas sobre a história da cidade, isto é, levar a uma disposição de pensar o que o agente histórico teria pensado, quais eram seus objetivos e os motivos de suas ações com um olhar “honesto” em relação ao passado. Assim como, também perceber uma orientação temporal de sua vida prática, interpretando seu mundo, e consequentemente, a si mesmo (RÜSEN, 2010a).

Por conseguinte, o produto educacional tem como propósito aulas nas quais o conhecimento não seja mais fornecido exclusivamente pelo professor, mas que “seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a história” (SCHMIDT, 2004, p.120).

Para tanto, o produto educacional foi aplicado em duas escolas campo para verificar suas possibilidades, êxitos e pontos a serem revisados junto aos alunos de duas turmas E's, o que corresponde ao 5º ano e suas respectivas professoras de história. Vale ressaltar que em uma das escolas, denominada de forma fictícia nessa pesquisa de Escola Municipal Vila das Flores, a pesquisadora acompanhou e participou durante toda a aplicação do produto educacional. Já na outra escola, chamada de Escola Municipal Serra Dourada, a pesquisadora deu o suporte e as orientações a distância, a fim de observar como seria a aplicação do material sem sua participação direta.

Ao final da pesquisa de observação participante, diante dos dados levantados e do produto educacional produzido, intenciona-se colaborar com a Educação Histórica, na investigação sobre como os educandos constroem o conceito de tempo; demonstrar a importância do ensino sobre a história local e regional, a relevância de materiais didáticos que deem suporte ao conteúdo e ainda, a importância de ofertas de cursos formação continuada para professores sobre o tema.

A dissertação que se segue está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo se divide em duas partes: a primeira dedica-se a apresentar teoricamente a Educação Histórica, sua relação com o ensino de História na Educação Básica e a importância da especificidade do conhecimento histórico no ensino de História; na segunda parte irá discutir sobre o ensino e a importância da História Local, tecendo relações e possibilidades do ensino da História Local no contexto da Base Nacional Comum Curricular.

O segundo capítulo, discute inicialmente a estrutura dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano adotado pela Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Em seguida, como já foi comentado anteriormente, apresenta e analisa os dados da pesquisa quantitativa com os professores de História do ciclo II da RME sobre o ensino da “História de Goiânia”. Por fim, na última parte do capítulo, as escolas campo da pesquisa são apresentadas.

O terceiro e último capítulo apresenta os dados da aplicação do produto educacional nas escolas campo da pesquisa. A partir da exposição dos dados levantados, serão destacados os pontos positivos do produto educacional e as alterações necessárias para a elaboração do produto educacional final.

Capítulo 1

A Educação Histórica e o ensino da História Local

Dentre os obstáculos que os professores enfrentam em seu dia a dia, destaca-se a dificuldade de despertar o interesse dos alunos por determinadas disciplinas e conteúdos. Frequentemente, os docentes se deparam com questionamentos por parte dos alunos, tais como: para que estudar essa matéria? Qual o sentido em se aprender isso? Em meio a esses questionamentos, muitas vezes, a aula se limita à transmissão de informações e a construção do conhecimento acaba por ficar em segundo plano.

Paralelo a esse obstáculo de despertar o interesse dos alunos por determinados conteúdos, há que se ressaltar também que, constantemente, a produção acadêmica se distancia do universo da escola, em especial a produção de áreas específicas como história, geografia, biologia dentre outras, deixando a cargo de estratégias didáticas da pedagogia darem conta da construção do conhecimento. Diante dessa realidade, este primeiro capítulo pretende refletir sobre a metodologia da Educação Histórica, o ensino de história na educação básica, o aprendizado histórico e o sentido em se aprender história, partindo “da constatação de que ninguém escapa do passado e da importância da relação que as pessoas estabelecem com o passado” (LEE, 2011, p.19). E ainda, ponderar sobre a importância do ensino da História Local para a primeira fase do Ensino Fundamental, tecendo relações com o conteúdo proposto pela Base Nacional Comum Curricular.

Assim, na primeira parte deste trabalho, faz-se uma discussão a respeito da didática da história e como a mudança de paradigma da historiografia na Alemanha nos anos 1960 e 1970 afetou a definição da didática da história e reaproximou a ciência histórica das necessidades sociais de orientação temporal na vida prática. Propõe-se também uma reflexão sobre a especificidade do ensino e da didática da história em contraponto com a “pedagogização” do ensino e sobre a relevância de estudos que, como esta pesquisa, pretendem analisar o modo como os alunos pensam historicamente e a importância de uma epistemologia própria para o ensino de história para contribuir com o campo de investigação da Educação Histórica.

Já a segunda parte se dedica a pensar a importância do ensino da História Local no Ensino Fundamental relacionando-a com a metodologia da Educação Histórica. Analisar como a legislação educacional e as propostas curriculares trataram desse assunto ao longo do século XX e, por fim, refletir como a História Local tem sido tratada atualmente no contexto de

implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Logo, há que se ponderar sobre a pertinência e relevância desta investigação diante das presentes mudanças curriculares nos cenários nacional, estaduais e municipais.

1.1 A didática da História e o Ensino de História no Ensino Básico

1.1.1 A Ciência História e a Didática da História

De acordo com Rüsen (2010c), desde a antiguidade até o final do século XVIII, a escrita da história era orientada pelos problemas práticos da vida e pela moral. Nesse sentido, a didática da história⁴ ocupava um papel central. A história era ensinada, aprendida e escrita para servir como alguma coisa para a vida (SADDI, 2012b). Porém, com a crescente cientificação e profissionalização da História no século XIX, essa dimensão prática da história foi sendo substituída pelos problemas teóricos e pela metodologia da pesquisa histórica:

a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar “irracionalização” da história (RÜSEN, 2010c, p. 25).

O movimento de cientificação gerou uma dicotomia, uma divisão de trabalho, entre a ciência e a didática da história. Dessa forma, a história formal não se preocupava diretamente com o saber histórico escolar, enquanto a didática da história ficou relegada à reprodução do que era estudado academicamente, à mediação entre a história acadêmica, o aprendizado histórico e a educação escolar. Sob essa visão, a didática da história “serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (RÜSEN, 2010c, p. 23). Nesse sentido, Saddi (2012b, p.87) afirma que a didática e o ensino da história se afastaram das “habilidades próprias do historiador”, estavam fora da produção do conhecimento histórico e se aproximavam mais dos conhecimentos da pedagogia e da psicologia do que propriamente da história. “Ou seja, a

⁴ A didática da história é uma disciplina científica que, a partir dos interesses práticos, reflete sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos específicos da história. “Ela tem por tarefa, investigar, descritivo-empiricamente, a consciência histórica e regulá-la didático-normativamente, pois esta consciência é um fator essencial da autoidentidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente” (BERGMANN; RÜSEN, 1978 apud BERGMANN, 1990, p. 30).

história deixou de responder às necessidades práticas dos homens, perdendo a sua função de ensino e aprendizado, para se dirigir exclusivamente ao grupo de pesquisadores especializados” (SADDI, 2012b, p. 86).

As consequências dessa divisão entre a ciência e a didática da história, segundo Saddi (2012b), foram catastróficas, visto que se criou uma hierarquia simbólica, a qual enaltecia os produtores do conhecimento histórico e rebaixava os transmissores desse conhecimento. “As reflexões sobre o ensino de história foram tomadas como trabalho de exercício teórico inferior. O próprio didático da história foi tomado como um historiador de frágil reflexão teórica [...]” (SADDI, 2012b, p. 87). É importante atentar que esse movimento de hierarquização do conhecimento acadêmico em relação ao conhecimento e práxis do ensino escolar aconteceu não só com a história. De acordo com Monteiro (2003), na década de 70, pesquisas educacionais, influenciadas pelas perspectivas de Piaget e do behaviorismo, começaram a investigar a aprendizagem, sem considerar o papel do professor nesse processo. Nessa concepção, orientada pelo paradigma da racionalidade técnica, o professor, não só de história, mas de diversas áreas, era visto como um “gestor de comportamentos que devia organizar para a aprendizagem dos alunos [...] o professor era considerado um ‘técnico’ responsável pela transmissão de saberes produzidos por outros – os cientistas, os pesquisadores” (MONTEIRO, 2003, p.2).

Diante desse contexto dicotômico entre didática da história e ciência da história, Jörn Rüsen (2010a) comenta que a didática é um conceito altamente controvertido no campo do pensamento histórico. Visto que antes de se transformar em ciência, a história refletia sobre seus fundamentos de uma forma semelhante ao qual se aplica hoje o conceito de “didática”, ou seja, havia um fim prático para aquilo que se estava ensinando ou aprendendo. Contudo, ao atingir seu estatuto científico próprio e se fundar pela reflexão da teoria da história, a didática da história foi se afastando gradativamente da ciência, foi perdendo seu prestígio e ganhando uma concepção de algo totalmente externo à história como ciência. Assim, a didática seria um modo de transmissão do saber histórico produzido pela história como ciência, os didáticos e os professores seriam encarregados de fornecer o saber histórico científico pronto e acabado, o que para Rüsen, é uma concepção estreita da ciência por parte de historiadores profissionais (RÜSEN, 2010a).

Tanto a teoria da história, quanto a didática da história possuem o mesmo ponto de partida e se convergem no mesmo tema. Ambas se preocupam com as operações e processos existenciais da consciência histórica, mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes e com interesses cognitivos diversos, pois “a teoria pergunta pelas chances racionais do

conhecimento histórico e a didática sobre as chances de aprendizado da consciência histórica” (RÜSEN, 2010a, p.93). Por esse viés, se o aprendizado histórico dos alunos é uma questão central da didática da história, e esse aprendizado transforma a consciência histórica em tema da didática da história, conseqüentemente, a didática da história cai “nas malhas da teoria da história”. Esse movimento ocorre também inversamente, pois são as carências de orientação, evidenciadas pela didática da história, que se transformam em motivos para a obtenção de conhecimento histórico e a ciência da história, a teoria, se especializa nesses “impulsos advindos do ensino e do aprendizado de história” (RÜSEN, 2010a, p.91).

Todavia, segundo Rüsen (2010c), nas décadas de 60 e 70 do século XX, na Alemanha Ocidental, esse cenário bipartido começou a mudar. O estudo da história passou por uma “mudança de paradigma”, com uma nova geração de estudiosos que criticava os estudos históricos tradicionais e difundia um novo conceito teórico. Era “[...] um novo movimento histórico comprometido com uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática em geral e com a educação em particular” (RÜSEN, 2010c, p. 30). Esse contexto de mudança de paradigma tentava responder a uma crise da ciência histórica e do ensino de história, que ficou evidenciada na Alemanha Ocidental pós-guerra (SADDI, 2014). Era uma crise de orientação geral, na qual a história, tal como era ensinada, não respondia às questões presentes, especialmente ao conflito de gerações estabelecido nos anos 60 e 70, conflito esse que “foi mais profundo e intenso em países que perderam a guerra, e mais ainda, na Alemanha” (SADDI, 2014, p. 136).

Foi nessa conjuntura de crise de legitimidade da ciência histórica, que um grupo de historiadores se voltou a pensá-la, a fim de demonstrar a importância da história na vida humana e de entender sua teoria como uma reflexão teórica sobre a própria práxis historiográfica (SADDI, 2014). Dessa forma, a virada paradigmática da historiografia alemã, ampliou a noção de ciência histórica, aproximando a pesquisa do ensino e reformulando o campo de pesquisa e ação da didática da história (SADDI, 2012b).

Assim, na Alemanha, historiadores como Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, Karl-Ernst Jeismann, Annette Khun e Joachim Rohlfes, entre outros estavam preocupados com as questões teóricas e didáticas da história, na tentativa de atualizar a história diante das mudanças nas experiências do tempo na Alemanha pós-guerra. Nesse movimento de historiadores preocupados com as questões teóricas e didáticas da história, não havia consenso, existindo várias correntes e divergências entre eles (SADDI, 2014). No entanto, vale aqui destacar que neste país, a Didática da História passou a agregar, aos estudos sobre as práticas de ensino e

aprendizagem, fundamentos teóricos dos processos e funções da consciência histórica, refletindo sobre as formas e funções do raciocínio e do conhecimento da vida prática a partir da aprendizagem histórica (SCHIMIDT; URBAN, 2018).

Vale ressaltar que ainda há a separação entre teoria e didática da história, não havendo a proposta de fundir essas áreas, mas sim integrá-las, valorizar e ampliar a didática da história como um campo fundamental para o conhecimento e para a consciência histórica. Muito tem-se estudado, investigado e pesquisado na tentativa de traçar um “desenho disciplinar para a didática da história” (RÜSEN, 2010c, p. 33) e de contribuir para a fundamentação do método da Educação Histórica. Como defende Rüsen, “a didática da história deveria ter a estrutura de uma disciplina própria. Nós deveríamos ser capazes de distingui-la de outras disciplinas correlatas como a epistemologia, sociologia do conhecimento, pedagogia e psicologia” (RÜSEN, 2010c, p. 39).

As reflexões alemãs acerca da consciência histórica e suas funções na vida prática repercutiram em vários países, como na Inglaterra, de onde difundiram-se para Estados Unidos, Canadá, Portugal e Brasil. Assim, muitos estudos no campo de investigação da Educação Histórica, se fundamentam na teoria da consciência histórica (SCHIMIDT; URBAN, 2018).

É importante destacar que esse cenário de crise de legitimidade da história e de pesquisas científicas “visando atualizar a história diante das mudanças nas experiências do tempo” (SADDI, 2014, p.140), não foi exclusivo da Alemanha Ocidental. Na Inglaterra, a partir da década de 1960, vários estudiosos e professores de história⁵ começaram a pensar e pesquisar sobre o ensino de história, pois havia o receio de que os alunos deixassem de frequentar as aulas, dado que, com a reestruturação curricular daquele período, a história passou a ser uma disciplina optativa. Esse grupo de pesquisadores estava interessado em investigar como se poderia ensinar não só história, mas ensinar a pensar o passado historicamente. Nesses estudos, aproximou-se a teoria da história à didática da história, e resultaram em várias produções originais no campo do ensino de história, que tinham como especificidade, a inclusão de experiências de professores que buscavam identificar os interesses e carências de seus alunos. Encontra-se então, na Inglaterra dos anos 60, as raízes da Educação História, que tem como um dos principais méritos e característica essencial o diálogo entre a ciência histórica e as práticas de ensino (SCHIMIDT; URBAN, 2018).

⁵ Destacam-se Peter Lee, Rosalyn Ashby, Alary Dickinson e Denis Shemilt.

No Brasil, segundo Saddi (2012a), o termo didática da história no Brasil passava por quatro reduções e que nos últimos anos tem-se tentado transpô-las. Primeiramente, tal termo é visto com um caráter funcional, relacionado a como ensinar, seria como uma metodologia do ensino de história. Outra redução para o termo didática da história é reduzi-lo ao ensino escolar, ou seja, restringe-se a como ensinar história na escola. Ademais, a didática da história também aparece como uma área externa à ciência histórica, que deve recorrer a outras áreas, como a pedagogia, para esboçar como ensinar história. Por fim, a última redução é a ideia de que a didática da história é uma mera área de formação de caráter prático e não científico (SADDI, 2012a).

Entretanto, a partir da primeira década do século XXI, com a influência da literatura alemã na área do ensino de história, essas reduções têm passado por ampliações, o que Saddi (2014) denomina, como uma mudança de paradigma em tal didática.

Ao menos quatro ampliações podem ser percebidas (SADDI, 2012). Primeiramente, ela tem, paulatinamente, deixado de ser compreendida como uma mera metodologia do ensino de História. Como afirma Cerri (2001, p. 110), ela compreende a “[...] a necessidade de pensar e pesquisar os conhecimentos históricos em todo o tecido social, e as inter-relações que promovem entre si e o conhecimento erudito ou o escolar”. Em segundo lugar, e decorrente da primeira, ela deixa de estar centrada exclusivamente no ensino escolar da história. Segundo Cardoso (2008, p.158), “A *Geschichtsdidaktik*⁶ abrange mais do que a realidade escolar, ela estuda a ‘consciência histórica na sociedade’”. Em terceiro lugar, ocorre um questionamento da separação entre didática da história e ciência histórica. No âmbito da metodologia do ensino, Schmidt (2009) tem questionado a pedagogização do ensino de história, e, no âmbito da reflexão sobre a própria didática da história, tem se entendido esta disciplina como uma parte inerente dos estudos históricos (CARDOSO, 2008), isto é, como uma subdisciplina da ciência histórica (SADDI, 2010). Por último, a didática da história tem se fortalecido como uma disciplina científica específica, com objeto e campo de investigação próprio (SADDI, 2012) (SADDI, 2014, p. 141).

Esse processo de mudança de paradigma e de ampliação em relação à didática da história no Brasil não é homogêneo e tampouco, está consolidado. Há muitas indefinições e impasses em torno do campo de investigação da ciência histórica (SADDI, 2014). Contudo, o que vale ressaltar é que no Brasil tem se estabelecido uma tradição das pesquisas em Educação Histórica a partir de influências das matrizes anglo-saxônica (Lee, Dickinson, Ashby, dentre outros) e alemã (Rüsen e Bergman⁷) (SCHIMIDT; URBAN, 2018). Além da teoria da consciência

⁶ Termo alemão para “didática da história”.

⁷ Apesar da extensa produção didático-histórica alemã, no Brasil, ainda há pouco acesso a esse material. Com as traduções do professor Estevão Rezende Martins, da professora Maria Auxiliadora Schmidt e de outros parceiros, há uma quantidade razoável de obras de Rüsen em português, um artigo de Bergman (1990) e outro de Bodo Von Borries (2012) (SADDI, 2014). “Dessa forma, o extenso e profundo impacto da historiografia alemã na didática da história no Brasil se contradiz com o baixo e estreito conhecimento sobre a enorme produção didático-histórica alemã” (SADDI, 2014, p.134).

histórica, de origem alemã, as produções brasileiras recorrem às discussões inglesas acerca da filosofia analítica da história, das pesquisas presentes em Portugal, assim como das discussões sobre o tema na Espanha, Canadá e Estados Unidos (SCHIMIDT; URBAN, 2018). Assim sendo, a influência da didática da história alemã no Brasil não tem sido uma simples transposição da concepção alemã para a realidade brasileira, ela é uma apropriação, uma ressignificação, num processo de definição desta disciplina em nosso país (SADDI, 2014).

Nesse contexto, as investigações da Educação Histórica em vários países têm colaborado de forma singular na superação da divisão do trabalho entre o historiador e o professor de história, e, ainda, têm contribuído na delimitação das especificidades do ensino de história, no sentido de “desenvolver a Didática da História como uma disciplina própria da ciência histórica” (SADDI, 2012b, p. 99).

A presente pesquisa se situa, então, na perspectiva de tentar contribuir para os estudos e investigação no campo da didática da história e da Educação Histórica no Brasil, a fim de analisar se as atividades de cognição histórica propostas no produto educacional auxiliam na construção do conceito de tempo histórico, na ampliação do conhecimento da História de Goiânia no período de sua construção e, por conseguinte, no desenvolvimento de uma consciência histórica dos educandos.

1.1.2 A Especificidade Técnica do Ensino de História

Como já foi mencionado anteriormente, a mudança de paradigma na Alemanha Ocidental trouxe à tona a necessidade de salientar novamente a importância da relação dos estudos históricos com a vida prática e também com a educação, resultando num “importante impulso da teoria do aprendizado” (RÜSEN, 2010b, p. 41). Paralelo a esse contexto, o interesse pelo ensino de história se sobressaiu também em outros países, sobretudo na Inglaterra, onde teve origem a Educação Histórica, Estados Unidos e Canadá. Assim, enquanto na Inglaterra surge a Educação Histórica, preocupada em investigar como os alunos aprendem história, quais as ideias prévias desses alunos sobre história, na Alemanha a preocupação era com as carências de orientação temporal e de consciência histórica. Portanto, são questões diferentes que surgiram de problemas e contextos diversos.

Nas últimas décadas, esses estudos também se tornaram expressivos em Portugal e Espanha e, mais recentemente tem ganhado força no Brasil. Muitas investigações na área da Educação Histórica, principalmente acerca da aprendizagem histórica, se fundamentam na

teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, havendo então uma aproximação dos campos da didática da história e da Educação Histórica. No Brasil, essa aproximação é bem evidente, resultando numa tradição das pesquisas em Educação Histórica tem se construído a partir das influências das matrizes tanto anglo-saxônica, como alemã (SCHIMIDT; URBAN, 2018).

A Educação Histórica tem, então, como característica essencial a tradição do diálogo entre a ciência da história e a prática de ensino, o que inclui a ênfase no desenvolvimento e formação do pensamento histórico, ou seja, entende-se “a aprendizagem histórica como uma ferramenta para a mudança social e que, para isto, os alunos precisam aprender a reconstruir sua própria compreensão do passado” (SCHIMIDT; URBAN, 2018, p. 10). Essa reconstrução do passado ocorre por meio da aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento histórico, que precisa considerar as noções de evidência, narrativa e empatia histórica⁸ como competências cognitivas fundamentais. A aprendizagem e desenvolvimento do pensamento histórico também implica, “na aquisição dos conteúdos específicos da História, articulando-se, sempre, ‘o que se aprende’ com o ‘como se aprende’” (SCHIMIDT; URBAN, 2018, p. 10).

Destarte, tais estudos têm trazido inovações teóricas do aprendizado da didática da história, para entender o seu ensino com uma especificidade técnica, o que implicou na crítica de pressupostos psicológicos sobre o desenvolvimento do aprendizado histórico, como pontua Rüsen (2010b, p.41): “[...] o desenvolvimento foi desnaturalizado como processo de aprendizado e, com isso, compreendido no domínio de competências do ensino”. Para Rüsen (2010b), como uma teoria sistematizada que contemple a especialidade do aprendizado histórico ainda não foi desenvolvida, uma das tarefas desse campo de pesquisa é estudar os princípios e estratégias desse aprendizado em crianças, jovens e adultos, na perspectiva de ressaltar a especificidade do ensino de história e distanciar-se de

um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, que foi estabelecido com os contributos de Piaget e Bloom tendo por base as características das ciências ‘exactas’ como a Física e a Matemática. Estes pressupostos generalistas conduziram alguns autores a concluir que a História era demasiado complexa para ser estudada por alunos com idades mentais inferiores a 16 anos (BARCA, 2001, p. 13).

Sob esse viés, os estudos sobre cognição histórica baseados na investigação das ideias históricas de crianças e adultos realizados pelos ingleses Lee, Ashby e Dickinson vêm

⁸ Empatia Histórica é entendida como uma forma de olhar, explicar e compreender as ações dos sujeitos no passado, remetendo ao passado todo o seu contexto. Nesse sentido, esse conceito não está relacionado ao que o sujeito sentiu, mas entender que sua ação foi motivada e limitada por fatores diversos internos e externos e pela correlação com outros sujeitos (AGUIAR, 2018, p. 112)

demonstrar que o pensamento e o raciocínio histórico não estão propriamente submetidos à faixa etária (SADDI, 2012b). Ressalta-se, ainda, que “em diferentes exercícios, crianças mais novas muitas vezes apresentaram raciocínios históricos mais complexos do que outras mais velhas” (SADDI, 2012b, p. 94). Desse modo, esta pesquisa pretende investigar o pensamento das crianças em relação ao conceito de tempo histórico, analisando como essas crianças percebem o tempo, identificam o antigo e estabelecem comparações com o presente. Assim, pretende-se indagar se o conceito de tempo histórico é um conceito abstrato para crianças de 10 anos como alguns autores passaram a considerar baseados na teoria dos estágios de desenvolvimento de Piaget⁹.

É importante, então, ter clareza que o aprendizado e a cognição histórica têm sua especificidade própria e incluí-los em correntes pedagógicas e psicológicas que analisam o desenvolvimento da cognição de uma forma geral é arriscar-se a negligenciar o pensamento histórico e a “capacidade de racionalizar e tornar cada vez mais complexas as formas como alunos e professores pensam, interpretam e constroem narrativas históricas” (SADDI, 2012b, p. 88). Nesse sentido, Schmidt (2009) defende a ideia de uma cognição histórica situada na ciência da História, visto que as categorias das teorias psicológicas nos processos de aprendizagem das crianças e jovens, não dizem respeito à específica cognição histórica.

Na perspectiva de entender o ensino de história com uma especificidade própria, a Educação Histórica é uma área de investigação que se dedica, em especial, a conhecer como os jovens constroem as suas ideias históricas e a partir desse conhecimento, avançar no campo epistemológico e empírico, para diagnosticar concepções de alunos e professores acerca da história. E também no sentido de contribuir com a ligação da teoria à prática, na qual a história possa dar relevo para a orientação temporal na vida pessoal e social (BARCA, 2011).

Diante do exposto, vale salientar que essa pesquisa tem como pretensão investigar o pensar histórico dos alunos, na tentativa de tentar colaborar com a compreensão de como se dá a aprendizagem histórica e colaborar, dessa forma, para o campo de investigação da Educação Histórica. Além disso, o produto educacional proposto pretende contribuir também com as competências cognitivas fundamentais do aprendizado e desenvolvimento do pensamento

⁹ Aqui não interessa discutir as teorias piagetianas dos estágios de desenvolvimento, mas atentar que essas teorias foram utilizadas de forma generalizadoras para justificar que o conhecimento histórico seria muito abstrato para crianças em estágios ainda concretos de desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, a disciplina de História foi excluída da primeira fase do ensino fundamental durante a ditadura militar, por exemplo, ficando restrita apenas à segunda fase (CAINELLI, 2006).

histórico, trabalhando a empatia, a narrativa e a noção de evidência a partir do contato com algumas fontes históricas.

1.1.2 Ensino de História na Perspectiva da Educação Histórica

Segundo Peter Lee (2011, p.26), “[...] nosso conhecimento do mundo presente não é nunca um “conhecimento instantâneo”, e nos traz, quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado, então, ser historicamente ignorante é, justamente, ser ignorante”. Para Lee (2001), o conhecimento da história promove aos seres humanos uma melhor visão de mundo e um melhor posicionamento diante das situações impostas.¹⁰

A narrativa histórica pode ser vista e descrita como essa operação mental constitutiva. Com ela, particularidade e processualidade da consciência da história podem ser explicadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem (RÜSEN, 1994 apud RÜSEN, 2010b, p. 43).

Dentro desse processo cognitivo de desenvolvimento da consciência histórica e da narrativa com esse papel constitutivo e didático de construção de sentido sobre a experiência temporal, Lee (2005 apud SCHMIDT, 2009) estabelece alguns princípios da cognição histórica, como os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem. Os conceitos substantivos são aqueles específicos da História, como Revolução Industrial, Renascimento, Segunda Guerra Mundial, enquanto os de segunda ordem são aqueles que estão presentes em vários conteúdos como, por exemplo, tempo histórico, narrativa, evidência histórica, continuidade, entre outros. Em vista disso, esta pesquisa pretende investigar como as atividades de cognição histórica propostas no produto educacional contribuíram para a construção do conceito de segunda ordem tempo histórico e consequentemente, como colaboraram para o desenvolvimento da consciência histórica e para a construção de sentido na experiência do tempo por meio da produção das atividades e das narrativas históricas dos alunos. É nesse sentido que utilizamos para esta pesquisa como embasamento teórico principal os autores Jörn Rüsen e Peter Lee.

¹⁰ Segundo Lee, “[...] um homem com um conhecimento da história estará melhor situado não mais do que um homem carente desse conhecimento, mas do que ele próprio estaria se não tivesse esse conhecimento” (LEE, 2001, p.37).

É importante destacar que, de acordo com Rüsen (2010d), a narrativa histórica tem a função de auxiliar a orientação da vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, elaborando a noção de um todo temporal e conferindo uma perspectiva temporal interna e externa à essa vida prática. Essa orientação é realizada pela consciência histórica que pode ser categorizada em quatro tipos distintos, são eles: o tipo tradicional, o exemplar, o crítico e, por fim, o tipo de consciência genética.

Quadro 1: Os quatro tipos de consciência da História segundo Rüsen

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória.	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores.	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais.	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis.
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal.	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais.	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade.	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência.
Orientação da vida exterior	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum.	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro.	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas.	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum.
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – <i>role-playing</i> .	Relação dos conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização.	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – <i>role-playing</i> .	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis.
Relação com os valores morais	A moralidade é um modelo preestabelecido de ordens obrigatórias, a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição.	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores.	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade.	Temporalidade da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade.
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais.	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios.	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral.	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais.

Fonte: RÜSEN, 2010d, p.63.

No tipo tradicional, a consciência histórica serve para manter vivas as tradições, recordando as origens e repetindo as obrigações. Os acontecimentos passados reforçam a

validade e a obrigatoriedade dos valores e dos sistemas de valores, definindo, assim, a moral como tradição. No tipo exemplar, as regras e não as tradições são utilizadas como argumento, a consciência histórica se dá na forma dos acontecimentos passados como regras gerais para a conduta humana e a mudança temporal. Esses acontecimentos são vistos como uma recordação do passado, como uma lição para o presente. No tipo crítico, as narrativas confrontam os valores morais com a evidência histórica das suas origens ou implicações imorais, ou seja, o acontecimento é visto como negativo e ressalta-se a necessidade de uma ruptura, uma argumentação crítica ao raciocínio moral. Por fim, no tipo genético, a memória histórica entende os acontecimentos como mutáveis, que se transformam e evoluem em configurações mais atuais e positivas, a permanência é dinâmica. Logo, a mudança temporal ganha uma abrangência e diferentes pontos de vista podem ser aceitos e integrados¹¹ (RÜSEN, 2010d).

Essa categorização dos tipos de consciência é importante como uma ferramenta metodológica e investigativa no ensino de história para compreender e “caracterizar as peculiaridades culturais e características únicas dos valores morais e os modos de raciocínio moral em diferentes épocas e cenários” (RÜSEN, 2010d, p.71). Posto que ao identificar esses quatro tipos, é possível reconstruir as complexas relações entre eles e determinar a “especialidade estrutural das manifestações empíricas da consciência histórica e sua relação com os valores morais” (RÜSEN, 2010d, p.71). É nessa perspectiva de categorização dos tipos de consciência histórica que se propõe a análise do conjunto de atividades de cognição histórica propostas pelo produto educacional.

Outro princípio importante no ensino de história é o que Lee (2003) denomina de empatia histórica, ou seja, tentar compreender e contextualizar os motivos e causas de determinadas ações no passado e seus desdobramentos no presente:

Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivos as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência directa de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exactamente como nós, mas absurdamente tontas (LEE, 2003, p.19).

¹¹ Sobre o tipo genético de consciência, Rüsen comenta sobre como afeta a identidade: “Em relação a nossa autocompreensão e autoconfiança, este tipo de consciência histórica permeia a identidade com uma temporalização essencial. Nos definimos estando em uma encruzilhada, uma superfície de contato de tempo e de fatos, permanentemente em transição” (RÜSEN, 2010d, p.70).

Lee (2003) defende ainda que o trabalho em sala de aula com evidências históricas no seu mais profundo sentido é fundamental, isto é, apresentar as evidências históricas “como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar” (LEE, 2003, p. 25). Nessa perspectiva, entender a evidência, a narrativa e a empatia como competências cognitivas fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento histórico (SCHIMIDT; URBAN, 2018), que o produto educacional foi pensado e procurou trabalhar com diferentes tipos de fontes históricas nas atividades de cognição histórica propostas.

Por fim, vale ressaltar, que de acordo com Lee (2001), a “História possibilita uma experiência vicária”, ou melhor, uma experiência de “segunda mão”. Assim, ao aprender História, busca-se entender por que uma pessoa ou grupo agiu de determinada maneira no passado, e dessa forma, expande-se o leque de possibilidades e situações que se poderá encontrar no futuro. À vista disso, o ensino de história possibilita essa experiência vicária, o que estimula a imaginação e amplia a concepção do educando do que é ser humano e, por conseguinte, vislumbra as chances do que ele(a) é ou pode vir a ser (LEE, 2001):

a experiência vicária a ser encontrada no ensino de história é libertária. Ela pode expandir nossa concepção do que o “homem” é capaz, mostrando-nos o que ele fez, pensou e foi, e como ele mudou. Mais diretamente, supre uma imensa gama de exemplificações concretas de ideias individuais, manifestações do modo de vida que é possível se levar (LEE, 2001, p.39).

Portanto, estudos que contemplem e desenvolvam nos alunos de diversas idades esses princípios e também as ideias de segunda ordem e conceitos substantivos são fundamentais; para compreender quais ideias sobre a História as crianças e jovens têm e de contribuir, desse modo, com o “desenho da didática da história” (RÜSEN, 2010c). Em tais estudos, é importante criar situações concretas de aprendizagem, baseadas em atividades de cognição histórica nas quais os alunos vão lidar com evidências históricas, como documentos escritos ou iconográficos, na ótica de investigar como se constroem e se desenvolvem os conceitos. Nesse contexto, esta pesquisa pretende investigar como crianças de 10 anos pensam e se relacionam com o conceito de segunda ordem “tempo histórico” a partir do estudo da História Local da cidade de Goiânia, na época de sua construção, mediante as atividades de cognição histórica propostas no produto educacional.

1.2 História Local e ensino

História Local pode aparentemente ser algo simples de se pensar ou conceituar, mas quando paramos para analisar de forma mais criteriosa o que vem a ser tal conceito, percebemos que não é algo tão simples assim. A primeira ligação que pode ser feita é que História Local diz respeito a analisar, refletir e estudar sobre um determinado espaço, lugar ou região, relacionando à ideia de que é algo elementar, diminuto e que diz respeito apenas àquele recorte espacial. Porém, é importante atentar que o estudo da História Local não exclui possibilidade de níveis e relações com a totalidade, ou seja, não é algo à parte, desconectado e fragmentado do campo historiográfico (BARROS, 2009, p.5-6) e nem, tampouco, é algo isolado que diz respeito a apenas aquela localidade. E que por intermédio do ensino da História Local é possível relacionar e trabalhar vários conceitos históricos.

Segundo Cavalcanti (2018), a História Local, como campo de estudo historiográfico, conta com alguns desafios e dificuldades a serem superadas. Por exemplo, a questão da definição do local, visto que sua interpretação é apreendida pela extensão do espaço e de seus desdobramentos num limite geográfico. Como o fato de que a História Local, ao contrário de algumas compreensões, não está pronta e acabada à espera do historiador para descortiná-la, ela guarda experiências de vida cotidiana, sendo lugar para problematizações das relações homem/espaço, centro/periferia, regional/nacional, lutas de classes, etc. O autor ainda nos atenta para o risco de que ao analisar a História Local, compreenda-se que seja possível apreendê-la em sua totalidade, incorrendo em análises generalizadoras. Outro ponto a se evitar seria considerar a História Local como sinônimo de determinado espaço, já que não é a dimensão espacial que faz com que um acontecimento seja considerado local, e sim, sua dimensão política.¹² Por fim, atentar para o fato da História Local, geralmente, ser considerada uma “pequena peça” de uma história maior, nacional ou universal, para exemplificar. É válido salientar que a “dimensão local da História não é um simples e diminuto pedaço de uma história maior. Não é a consequência daquilo que teria ocorrido na história nacional” (CAVALCANTI, 2018, p.287).

De acordo com Silva (1998), a História Local é definida por algumas características, tais como, parte da situação presente para se remeter ao passado; é mais qualitativa do que

¹² Cavalcanti cita como exemplo a Queda da Bastilha, ocorrida na França em 14 de julho de 1789. Tal acontecimento foi local, ocorrido em um bairro de Paris, porém sua dimensão política e seus desdobramentos ultrapassaram o bairro, a cidade e o país. E, “de maneira gradativa, passou a ser compreendido e apreendido como fazendo parte da História, sem a necessidade de nele ser inserido ou eliminado o adjetivo ‘local’” (CAVALCANTI, 2018, p.285).

quantitativa; mais atenta ao tratamento das fontes; tem certa limitação para fazer generalizações; e, por fim, é uma história concreta que, pela proximidade com o cotidiano e o empírico, busca relações com outros espaços e temporalidades sociais. Gonçalves (2007) afirma que a História Local é um conhecimento histórico produtor de uma consciência acerca das relações entre as ações dos sujeitos, sejam individuais ou coletivos, em um determinado lugar. Sendo assim, um campo privilegiado para investigar as relações de poder entre grupos, instituições e indivíduos e de processos de sedimentação de identidades (GONÇALVES, 2007, p.181).

Diante de tais desafios, características e ressalvas, a História Local pode ser tida como um conhecimento historiográfico, que seleciona um lugar para analisar as relações sociais, políticas, econômicas e culturais para perceber no cotidiano, naquilo que está próximo, as características do passado e do próprio tempo e ainda fazer relações e conjecturas com outras realidades, contextos e culturas. Dessa forma, pensar a História Local no âmbito do ensino se torna pertinente, visto que ajuda no processo de construção identitária, de reconhecimento de si como um sujeito histórico pertencente e atuante e de reconhecimento de outras realidades para desenvolver a alteridade e o respeito ao outro.

Há que se destacar ainda, que o trabalho com História Local na educação básica pode contribuir com a aprendizagem histórica e com o desenvolvimento da consciência histórica, pois ao reconhecer o passado de sua comunidade, o estudante faz relações temporais com o presente, ampliando a percepção do tempo passado, no sentido de torná-lo meio de orientação da vida prática, ou seja, compreendendo a relação entre passado como um processo temporal que se refere também ao presente e ao futuro. Dessa maneira, como explanado no primeiro tópico desse capítulo, a linha de estudos da Educação História considera o passado como fonte para a compreensão do mundo que se apresenta com permanências e transformações complexas.

A aprendizagem é conceituada em seu marco de referência como uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica. Tais procedimentos são chamados de “aprendizagem” quando as competências são adquiridas para a) experimentar o tempo passado, b) interpretá-lo na forma de história e c) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária. (...) A aprendizagem histórica implica muito mais que o simples adquirir de conhecimento passado e a expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências se adquirem progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimento da realidade passada, passando pelas formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos (RÜSEN, 2010b, p.75).

Perante a esse entendimento sobre aprendizagem histórica, questionamos: Para que serve ensinar História Local? Por que a escolha em se trabalhar a História Local? De acordo com Schmidt (2007), fazer tais questionamentos atende ao que Rüsen considera um dos princípios constitutivos da didática da História, isto é, estabelecer orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de história. Esse seria um dos motivos para a seleção de conteúdos de História Local, mas ao mesmo tempo, essa concepção pode romper com o que a autora considera, a “supervalorização da história local”, posto que algumas “perspectivas restringem o estudo somente à realidade imediata, como se somente ela fosse útil e importante para o conhecimento e motivadora de problematizações” (SCHMIDT, 2007, p.189).

Para Schmidt, a História Local pode ser utilizada como estratégia de aprendizagem, na tentativa de garantir uma melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes de conteúdo, os quais serão integrados no conjunto do conhecimento. Desse modo, o trabalho com a História Local possibilita a inserção do aluno na comunidade, gera atitudes investigativas, contribuindo na reflexão da realidade social e na construção da identidade, analisa os diferentes níveis de realidade (econômico, político, social e cultural), destaca continuidades e diferenças com as evidências de mudança, conflito e permanências e, por fim, pode ser instrumento para a construção de uma história mais plural. Por conseguinte, o trabalho com a História Local como estratégia de aprendizagem pode contribuir no reconhecimento das “experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica” (SCHMIDT, 2009, p.140).

Circe Bittencourt também aponta para a contribuições da história local para a compreensão do entorno do aluno, o que possibilita a identificação de elementos do passado nos vários espaços de convivência do presente e ainda situa os problemas significativos da história do presente. Porém, Bittencourt atenta para os cuidados de evitar que a História Local não reproduza, numa escala menor, as narrativas dos “heróis” e dos “importantes” personagens do poder político, sendo importante mesmo uma abordagem “que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas...” (BITTENCOURT, 2009, p.169 apud CAVALCANTI, 2018, p.277).

Por fim, a historiadora e professora Márcia de Almeida Gonçalves comenta que o maior desafio da História Local hoje é o

de produzir outra pedagogia da história, em especial, uma historiografia didática que incorpore o *local*, parta dele e nisso valorize um caminho de sensibilização que configure a consciência histórica, na sua materialidade historiográfica e como possibilidade de “reconhecer a identidade pelo caminho da insignificância”. Crianças, jovens e adultos, sensibilizados, por intermédio de uma reflexão sobre o local, unidade próxima e contígua, historicizando e problematizando o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando, ou não, como sujeitos, a própria vida (GONÇALVES, 2007, p.182-183).

Pode-se considerar então que a História Local ocupa um papel importante na educação básica, contribuindo para a construção da identidade dos alunos, com a percepção temporal em seu dia a dia, com a percepção de que são sujeitos da história e ainda com o importante papel de fazer relações e problematizações com outros tempos e outros espaços. É nesse sentido que este trabalho pretende pensar o ensino de história local, articulando os espaços históricos da cidade de Goiânia e a reflexão sobre os valores e práticas cotidianas dos alunos, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica e também de uma identidade social inclusiva.

Contudo, há que se analisar como o tema da História Local foi tratado nas propostas curriculares brasileiras ao longo do século XX e como esse tema encontra-se atualmente com a implantação da BNCC.

1.2.1 História Local e as propostas curriculares no Brasil

A presente pesquisa tem como tema a História de Goiânia, ou seja, o ensino de História Local. Tal tema não é novo, mas no atual contexto de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) necessita de considerações e reflexões sobre como a história da localidade se encaixará numa base curricular comum a toda a nação brasileira. Isto posto, vale ressaltar que as preocupações curriculares em torno da História Local não são recentes no Brasil. Segundo Schmidt (2004, p.188) a História Local aparece nas Referências Curriculares e Instruções Metodológicas que compunham a legislação educacional brasileira desde a década de 1930. O trabalho com História Local era sugerido como recurso didático, como uma técnica para atividades de ensino, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Todavia, em 1971, durante o governo militar, com a lei nº 5692/71, houve algumas mudanças com a introdução da Integração Social nas primeiras séries para ajustar o educando ao meio e nas séries seguintes, integrando os Estudos Sociais como “área de estudos”. Nesse caso, os conteúdos de história seriam trabalhados apenas no ensino médio. Em tal documento, o ensino privilegiava o estudo do mais simples e próximo para o mais complexo e distante, o que ficou conhecido como “currículo por círculos concêntricos”.

Com o processo de democratização iniciado na década de 80, os conhecimentos e conteúdos escolares passaram por um movimento de questionamentos e reformas curriculares, o que culminou, já na década de 90, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse momento, novas concepções, conteúdos e metodologias passam a ser incorporadas no ensino das diversas áreas do conhecimento. No que tange à área das ciências humanas, história e geografia voltaram a ser disciplinas escolares independentes, visto que até então eram englobadas pela disciplina Estudos Sociais. Uma das contestações e críticas a tal disciplina foi que esta esvaziou e diluiu os conteúdos de história e geografia “ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964” (BRASIL, 1997, p.23).

Então, nesse contexto de reformulação dos currículos de história e geografia, há uma valorização ao cultivo do pensamento crítico e da vivência do aluno, na tentativa de desmistificar ideologias e possibilitar a análise das manipulações dos meios de comunicação de massa e da sociedade de consumo (BRASIL, 1997, p.24). Nessa ótica de fazer com que o aluno se sentisse parte integrante e agente de uma história, o ensino da História Local passa a ter lugar privilegiado e é tomado como um dos eixos temáticos dos conteúdos para os anos iniciais do ensino fundamental e como perspectiva metodológica para todas as séries da educação básica. No entanto, vale ressaltar, que mesmo com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de uma história crítica e vinculada à realidade dos alunos, não significou a sua aplicação na prática, sendo que ainda hoje há muitos resquícios de métodos e conteúdos tradicionais no ensino de história.

É importante pontuar ainda, que a elaboração e proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se deu em meio a críticas, sendo que ao contrário do movimento de elaboração e reelaboração das propostas curriculares estaduais e municipais, durante a década de 80, que contava com a mobilização, envolvimento e elevado grau de participação direta dos sujeitos da educação, os PCNs não possibilitaram uma ampla discussão das diferentes redes de ensino do país. Segundo Girotto, a forma de construção e implementação dos PCNs ajudou a difundir um silenciamento, “sedimentando identidades curriculares específicas em detrimento de tantas outras possíveis e já realizadas cotidianamente” (GIROTTTO, 2016, p.428). O autor ainda destaca que para muitos estudiosos do tema, os PCNs representaram uma etapa da reforma neoliberal do Estado, num contexto de políticas de ajuste neoliberal posto em prática na América Latina, construídas por órgãos internacionais, especialmente o Banco Mundial, durante os anos 90 (GIROTTTO, 2016, p. 427). Apesar de tais pontuações, os PCNs se tornaram

um marco importante nas reformas educacionais da época e ainda hoje são utilizados como norteadores de práticas de ensino.

Diante desse contexto de reformas educacionais, passaram-se duas décadas da LDB e dos PCNs até que em 2015 começa-se a pensar e discutir a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Tal Base, finalizada em 2017¹³, tem como marcos legais o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, no qual “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”; o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que reforça que

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

E ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1997-2013, que deram suporte à elaboração dos PCNs e também reforçavam, em seu artigo 14, a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, assim como, o Plano Nacional de Educação de 2014¹⁴, no qual a Base é tida como estratégia para o cumprimento das metas 1, 2, 3 e 7.

Nesse cenário de homologação e instituição da BNCC, cabe-nos perguntar sobre quais espaços essa base dará para o ensino da História Local no ensino fundamental; quais relações podem ser feitas entre o texto do documento e o estudo da história da localidade. E nos questionar, ainda, os motivos e pertinências de uma pesquisa que aborda o ensino de História Local no atual contexto educacional do Brasil.

1.2.2 BNCC e o ensino de História Local

¹³ A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017, por meio da Portaria nº 1.570, pelo então Ministro da Educação José Mendonça Filho, o Parecer CNE/CP nº 15/2017 que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Portaria nº1570, art. 1º). De acordo com tal Portaria, a BNCC tem caráter obrigatório e deve ser contemplada na Educação Básica.

¹⁴ Para mais informações consulte a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 11 fev. 2019

Na parte introdutória da BNCC afirma-se que a Base não é currículo, posto que o Brasil é um país de entes federados autônomos, com muita diversidade cultural e intensas desigualdades sociais, que busca por equidade na educação¹⁵ o que “demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Por isso, nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional” (BRASIL, 2017, p.10). O documento ainda destaca que a BNCC e os currículos são complementares, já que o currículo em ação que vai adequar as proposições da Base à realidade de cada rede de ensino, considerando o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p.12).

Entretanto, desde que se começou o processo de elaboração da Base em 2015¹⁶, muitas críticas e estudos começam a aparecer, visto que a consideram um instrumento de controle do fazer pedagógico, um processo de restrição à autonomia docente, uma tendência da Base se tornar um currículo nacional único, com uma dimensão regulatória e restritiva e, ainda, relacionam a BNCC às avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, o SAEB¹⁷ e o ENEM¹⁸, por exemplo. Silva reflete sobre a diferenciação da Base como foi posta com a ideia de currículo.

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola (SILVA, 2015, p. 375).

No entanto, conforme explicitado anteriormente, há uma diferença entre a Base e os currículos, os quais serão construídos em níveis estaduais, distrital e municipais, “com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo

¹⁵ Grifo do próprio texto da Base Nacional Comum Curricular.

¹⁶ A elaboração da BNCC passou por diferentes momentos, que resultaram em duas versões preliminares e uma versão final publicada em 2017. Um exemplo disso é que na formulação da primeira versão foi formada uma comissão composta por doze pesquisadores e professores ligados à área específica da história. Porém, na reelaboração da segunda e terceira versão, essa comissão foi dissolvida e criou-se uma comissão integrada por profissionais de uma única instituição e que não eram, necessariamente, vinculados ao campo dos estudos históricos (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 4), ou seja, uma provável perda de qualidade no que diz respeito às especificidades do conhecimento historiográfico.

¹⁷ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

¹⁸ Exame Nacional do Ensino Médio.

propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica” (BRASIL, 2017, p.14). Esse processo de construção curricular nos estados e municípios está ocorrendo desde 2018, um exemplo é o do município de Goiânia, que está em processo de elaboração e tem o prazo de março de 2019 para finalizar sua proposta curricular baseada na BNCC e no Documento Curricular para Goiás – DC-GO. Mas o interessante aqui é pensar como tais propostas curriculares serão construídas, na tentativa de contemplar as características particulares e específicas do Estado de Goiás e do município de Goiânia.

Dessa forma, consciente dos riscos que a BNCC como foi proposta podem causar à educação básica brasileira, cabe-nos tecer, a partir do texto do documento, algumas relações e possibilidades entre a Base e o ensino de História Local para o ensino fundamental. Haja vista que, pode-se pensar que este trabalho, ao propor o ensino de História Local para turmas de quinto ano, pode correr o risco de não ter aplicabilidade no ensino, dado o caráter compulsório da implantação da Base. Vale ressaltar aqui, que ao contrário dos PCNs, nos quais a História Local tinha lugar privilegiado, no texto da Base não aparece em nenhuma das suas 396 páginas a expressão “História Local” e as relações mais nítidas e possíveis das unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades com a temática da História Local aparecem apenas nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, as características da faixa etária dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental

demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2017, p. 54-55).

Assim,

[...] no decorrer do ensino fundamental, os procedimentos de investigação em Ciências Humanas devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional). A geografia e a história, ao longo dessa etapa, trabalham o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 307).

Portanto, de acordo com os trechos acima, o ensino de história e geografia devem ser contextualizados, sensibilizando o olhar dos educandos para aquilo que está à sua volta, percebendo as diferenças e semelhanças do Eu e do Outro, no sentido de estimular o

pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade. Desse modo, pode-se pensar que o ensino de História Local, teria papel importante para tais contextualizações, mas quando se analisa as habilidades da área de conhecimento de história, percebe-se que tal relação é sutil e que vai desaparecendo ao longo dos anos do ensino fundamental. Como exemplo, no segundo ano aparecem cerca de sete habilidades¹⁹ que podem ter relação com a História Local, no terceiro ano, as doze habilidades²⁰ podem ser relacionadas à História Local de forma mais clara. Já no quarto ano apenas três²¹.

A partir da leitura das habilidades do quinto ano²², analisa-se que é possível contemplar ou relacionar ao ensino da História Local nas habilidades um, sete, oito, nove e dez, pois, é

¹⁹ **EF02HI03:** Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória. **EF02HI05:** Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado. **EF02HI06:** Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois). **EF02HI08:** Compilar histórias da família e de conhecidos registradas em diferentes fontes. **EF02HI09:** Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência ou à da família, e discutir as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados. **EF02HI10:** Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, suas especificidades e importância. **EF02HI11:** Identificar impactos no meio ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive. (BRASIL, 2017, p. 359).

²⁰ **EF03HI01:** Identificar os grupos populacionais que formam a cidade e o município, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. **EF03HI02:** Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade em que vive. **EF03HI03:** Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes. **EF03HI04:** Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. **EF03HI05:** Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. **EF03HI06:** Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes. **EF03HI07:** Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam. **EF03HI08:** Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado. **EF03HI09:** Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. **EF03HI10:** Identificar as diferenças entre os espaços públicos e o espaço doméstico, compreendendo a importância dessa distinção. **EF03HI11:** Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos. **EF03HI12:** Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências (BRASIL, 2017, p.361).

²¹ **EF04HI03:** Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente. **EF04HI11:** Identificar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, elementos de distintas culturas (europeias, latino-americanas, afro brasileiras, indígenas, ciganas, mestiças etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local e brasileira. **EF04HI12:** Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional) (BRASIL, 2017, p.363).

²² As habilidades propostas para o quinto ano são: **EF05HI01:** Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. **EF05HI02:** Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado. **EF05HI03:** Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos. **EF05HI04:** Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade e à pluralidade. **EF05HI05:** Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica. **EF05HI06:** Comparar o uso de diferentes linguagens no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. **EF05HI07:** Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos

possível “identificar alguns processos de formação das culturas e povos” (EF05HI01) a partir do estudo da cultura local. É viável “identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória” (EF05HI07) a partir da análise da própria sociedade em que o educando está inserido. É possível também a partir de aspectos da História Local “identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo as populações indígenas” (EF05HI08). Igualmente, entende-se com o ensino da História Local seja possível “comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais” (EF05HI09). E, por fim, considera-se que ao “inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo” (EF05HI10) seja possível relacionar com aspectos e questões da história da localidade.

É interessante e necessário pensar no que tais habilidades representam para a aprendizagem histórica, logo, ao se elaborar um currículo a partir das habilidades indicadas pela BNCC, considera-se ter em mente o seu “*porquê*” e “*para quê*”. Por exemplo: Por que é importante “selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado” (EF02HI05)? Para que os alunos devem conseguir “identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados” (EF03HI05)? Por qual razão é significativo “analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional) (EF04HI12)? Tais questionamentos são válidos para não perder de vista a função do conhecimento histórico de desenvolver a consciência histórica, que funciona como modelo de orientação nas situações vividas no presente, nas quais a compreensão do passado, nos ajuda a compreender a realidade do presente. Portanto, como já foi comentado no primeiro tópico desse capítulo, “a consciência histórica tem uma função prática de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação histórica” (SCHMIDT, 2007, p.195).

Dessa maneira, as habilidades e objetivos do ensino de história, não só de História Local, devem ir além de identificações e seleções, devem ser problematizados e relacionados, a fim de

de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. **EF05HI08:** Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo as populações indígenas. **EF05HI09:** Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais. **EF05HI10:** Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo. (BRASIL, 2017, p. 365).

que possam dar sentido e orientação ao presente. É sob essa perspectiva que a presente pesquisa entende o ensino de História, mais especificamente da História Local. Além disso, este estudo reconhece que diante desse cenário, no qual a BNCC não contempla o ensino da História Local de forma particular, é importante trabalhos que corroboram a importância de tal ensino para que os estados e municípios ao construírem seus currículos pensem em alternativas para contemplar o ensino da história da localidade nas diversas séries do ensino fundamental.

Isto posto e ciente de que as relações entre as habilidades propostas pela Base e o ensino da História Local serem sutis e nem sempre representarem um objetivo claro de aprendizagem história, ao longo do texto do documento é possível fazer algumas relações a mais, o que pode ser usado pelos estados e municípios na construção, ou reconsiderações, dos seus currículos. Haja vista que o documento enfatiza que os critérios de organização de habilidades “expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (BRASIL, 2017, p.29).

Como exemplo, selecionamos alguns trechos em que podem ser feitas algumas conjecturas. Na segunda competência geral da Base, fala-se em

exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções. (BRASIL, 2017, p.18).

De maneira geral, o trabalho com a História Local colabora ativamente na curiosidade intelectual e estimula a investigação e análise crítica. Na parte destinada à introdução das Ciências Humanas²³, comenta-se que tal conhecimento colabora para o desenvolvimento da

cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade – cultural, étnica, de gênero, entre tantas outras – deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença (BRASIL, 2017, p. 305).

E ainda,

É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam (BRASIL, 2017, p. 307).

²³ É válido esclarecer que, ao contrário do movimento ocorrido na década de 1990 pelo retorno das áreas de história e geografia como disciplinas específicas, antes englobadas nos estudos sociais, como já foi dito, nesse momento percebe-se uma retomada à área de conhecimento maior, no caso, as ciências humanas, o que pode significar na prática, uma dissolução e esvaziamento das especificidades dos conhecimentos históricos e geográficos.

Em outras palavras, ainda que nas habilidades do quinto ano não apareça de forma cristalina o trabalho com a História Local, entendemos que ao trabalhar em sala de aula esse tema, há a possibilidade de auxiliar na percepção temporal e espacial, visto que com a observação da própria comunidade, consegue-se perceber lugares de memória e de transformações do espaço, para auxiliar na construção do conceito tão abstrato que é o tempo, por exemplo. Assim, ao longo do texto da BNCC é possível inferir que o ensino de História Local pode ajudar a contemplar o que está proposto pelo documento.

Todavia, é pertinente não perder de vista, conforme já foi afirmado, qual é o sentido e a motivação para a aprendizagem histórica, sendo que a intenção primeira, de acordo com a Educação Histórica, não é formar “mini historiadores”, e sim pessoas conscientes do seu passado e que dão sentido e orientação ao presente e projetam o futuro com base na reinterpretação do passado. Consequentemente, o uso de fontes históricas deve ser no sentido de estimular tal consciência histórica e não apenas

auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao ensino fundamental (BRASIL, 2017, p.348).

Assim, ao retomar algumas perguntas que foram feitas no início desse tópico, sem a pretensão de respondê-las de uma forma fechada e com ares de verdade, podemos nos arriscar afirmar que a Base não prevê de maneira clara o trabalho com a História Local ao longo do ensino fundamental e que pontua questões com a realidade da localidade e da comunidade apenas nos anos iniciais, mais pontualmente no terceiro ano. Por conseguinte, os currículos que estão sendo construídos devem se manter atentos para suas especificidades regionais e locais, na tentativa de manter a base apenas como a base e não como currículo norteador e engessado. É nessa perspectiva de pensar alternativas para o ensino de História no Ensino Fundamental a partir da BNCC, que a presente pesquisa propõe o trabalho com a História Local como meio para contribuir na percepção de categorias históricas e na construção da consciência histórica dos educandos, haja vista, que faz relações com a totalidade e com outros contextos de análise.

Vale, por fim, ressaltar que buscar nas entrelinhas da BNCC subsídios para propor o ensino de História Local nos currículos de estados e municípios é uma forma de preservar uma identidade. Porém, se na formulação desses currículos, não aparecer questões referentes à

História Local, o professor, no interior de suas salas de aula e no decorrer do ano letivo pode buscar estratégias de aprendizagem que relacionam o currículo proposto à história da comunidade, a fim de desenvolver senso de pertencimento e identidade em seus alunos e ainda como forma de resistir a um cenário de controle, avaliações e homogeneização curricular.

Capítulo 2

A escola campo no contexto dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da Rede Municipal de Educação de Goiânia

Este capítulo se dedica a apresentar em linhas gerais os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), evidenciar os dados da pesquisa quantitativa realizada com professores da RME e explicar sobre as Escolas Campo nas quais a investigação foi desenvolvida. Para tanto, ele é dividido em três partes.

A primeira parte será destinada à explicação do sistema de ciclos, fazendo uma contextualização da implantação de tal organização na RME, e em seguida, sobre suas bases conceituais, sua estrutura e funcionamento atual. O último subtópico dessa primeira parte se dedica a tecer algumas considerações e indagações sobre a organização do sistema de ensino em ciclos, suas vantagens reais, suas limitações, seus desafios. É relevante salientar que a educação municipal de Goiânia atende não só o Ensino Fundamental, mas também, a Educação Infantil e a modalidade EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos). Não obstante, esse capítulo se delimita a apresentar a estrutura de ciclos do ensino fundamental, pois a pesquisa foi realizada nas turmas Es, do Ciclo II. Essa contextualização se torna válida para entender melhor o contexto em que a aplicação do produto educacional ocorreu. Todavia, há que se ressaltar que este material pode ser utilizado em outros modelos de organização, como escolas seriadas públicas ou particulares, por exemplo.

Já na segunda parte do capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa quantitativa realizada com professores de história do ciclo II da Rede Municipal de Goiânia. Tal instrumento foi aplicado via plataforma *Google Forms* e enviado para todas as escolas municipais de Goiânia que contavam com o ciclo II no ano de 2019.

Na terceira e última parte, será apresentada as escolas campo, com a diagnose, o contexto do ambiente e a especificação das turmas em que a pesquisa foi realizada. É muito importante entender o contexto em que a unidade escolar está imersa para compreender a realidade dos educandos e da própria instituição campo da pesquisa e apreender também as especificidades do contexto no qual o produto educacional foi aplicado.

2.1 Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano

2.1.1 O contexto educacional

Durante 1997, num contexto nacional favorável a mudanças no campo educacional²⁴, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia elaborou uma Proposta Político-Pedagógica que propunha a modificação da estrutura da escola de organização seriada para o início de organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Tal proposta, intitulada *Escola para o século XXI – 1998/1999*, aprovada e regulamentada por meio da Resolução nº 266 de 29 de maio de 1998, tinha algumas ações previstas como: garantir o acesso à escola, erradicar o analfabetismo, reduzir as elevadas taxas de evasão e corrigir a defasagem idade/série, com qualidade de ensino (REIS, 2002, p. 115).

A proposta de organização do ensino em ciclos foi então consubstanciada no *Projeto Escola para o Século XXI* e previa inicialmente a implantação de quatro ciclos: ciclo I - alfabetização, primeira e segunda séries, ciclo II - terceira e quarta séries, ciclo III - quinta e sexta séries e ciclo IV - sétima e oitava séries. Nessa proposta, a intenção era que a implantação fosse gradativa, inicialmente em quarenta escolas, ampliando progressivamente até o ano 2000. Porém, já em 1998, foi implantado o ciclo I em todas as escolas da rede que ofereciam as primeiras séries do ensino fundamental e o ciclo II em 39 escolas, que haviam aderido ao *Projeto Escola para o Século XXI*. No ano seguinte, em 1999, ampliou-se para mais onze escolas, totalizando cinquenta e reestruturou-se a organização para apenas três ciclos (MUNDIM, 2002, p. 33), como se mantém até 2019.

Maria Augusta Peixoto Mundim (2002) discorre sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas municipais para a implementação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Segundo a autora, as cinquenta primeiras escolas nas quais os ciclos foram implantados puderam contar com um número maior de professores, um processo de formação e acompanhamento específico e com recursos materiais e didáticos, enquanto as demais escolas que implantaram os ciclos nos anos seguintes não tiveram o mesmo apoio. No período de sua pesquisa, ano 2000, a autora comenta que a rede municipal se encontrava heterogênea, sendo

²⁴ Refere-se aqui, por exemplo, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que em seu artigo 23 sugere que o sistema escolar seja organizado em ciclos. “Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.”

que era possível encontrar escolas que congregavam “todas as diferentes formas de organização e de atendimento existentes na rede: educação infantil, ciclos de formação, seriação, Projeto AJA²⁵, e mais recentemente, a implantação de grade paritária” (MUNDIM, 2002, p. 38).

Apesar dessas dificuldades, é pertinente destacar que no projeto político-pedagógico de 1998 pretendia-se incentivar a valorização e capacitação dos profissionais da educação. Para tal, foi proposta uma parceria com a Universidade Federal de Goiás para realização do curso de graduação superior para os professores que detinham o nível médio. Foi consolidado o Estatuto do Magistério Público Municipal e implementou-se o Centro de Formação dos Profissionais da Educação - CeFPE²⁶ (MUNDIM, 2002, p. 36).

Ao longo do ano de 2001, ocorreu o processo de discussão sobre a constituição da proposta pedagógica da RME. Nas discussões, as unidades escolares apontaram sobre a grande diversidade de organização nas instituições e definiu-se que a melhor opção de estrutura de organização escolar eram os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Foram então organizadas conferências e plenárias regionais e microrregionais com a participação de todos os profissionais da educação para colher subsídios para a elaboração da Proposta Pedagógica da RME. Então, a partir de 2002 o ciclo II passou a ser organizado em todas as instituições escolares da RME e em 2003, ocorreu com o ciclo III. Dessa forma, o processo de implantação dos ciclos foi finalizado, abarcando em 2003, todas as unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (GOIÂNIA, 2004, p. 22-23).

A estrutura da RME se organiza, efetivamente, desde 2003, nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. O objetivo principal inicial era a correção de fluxo, mas que no decorrer do tempo se mostrou como recurso para democratização do ensino e para evitar práticas de exclusão dentro das escolas. O sistema de Ciclo na RME ao longo desse período foi se fortalecendo como uma organização que respeita os ritmos de aprendizagem dos educandos, valorizando o trabalho coletivo e a autonomia das instituições, estabelecendo outras lógicas de avaliação e tentando romper com os paradigmas meramente quantitativos da seriação (GOIÂNIA, 2016, p. 13).

No entanto, ainda ao longo dessa trajetória de pouco mais de 20 anos, muitas transformações, reorganizações e reestruturações ocorreram e ainda estão ocorrendo no ciclo.

²⁵ Nomenclatura do projeto Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos em 2000.

²⁶ O Centro de Formação dos Profissionais da Educação existe até os dias atuais, onde cursos de formação são ofertados para os servidores da Rede para capacitação e formação continuada. Em 2015, de acordo com a Lei Complementar nº 276, de 03 de junho de 2015 da Prefeitura de Goiânia, passou a ser denominado Gerência do Centro de Formação dos Profissionais da Educação, com a reforma administrativa da Prefeitura de Goiânia.

Foram ao todo quatro Propostas Político-Pedagógicas nesse período: a primeira de 1998, intitulada “Escola para o Século XXI”, a segunda de 2004, a seguinte em 2008 e a última Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da RME foi de 2016. Ao longo desse período foram lançadas também Diretrizes de Organização do Ciclo, que são documentos norteadores de organização interna das unidades escolares, com orientação para modulação de servidores, funções e grade horária de aulas, por exemplo. É importante compreender que, apesar das últimas diretrizes oficiais serem de 2011 - *Diretrizes de Organização do Ano Letivo Triênio 2012-2014*, no início de cada ano letivo são lançados ofícios circulares para orientação do modelo de organização a ser seguido naquele ano, com as referências para lotação e modulação de profissionais em cada instituição, para exemplificar.

É possível perceber também outras mudanças, como em relação à avaliação. Inicialmente, entendia-se a avaliação como um processo que incide sobre as questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem de maneira global, na qual

toda produção dos alunos passa a ser significativa, pois reflete um determinado estágio de desenvolvimento dos conhecimentos, desde que o professor entenda como o aluno elaborou determinadas respostas, para então definir quais intervenções e atividades coletivas e individuais deverão ser realizadas, na continuidade ao seu processo de desenvolvimento (GOIÂNIA, 1998, p.12).

A partir do trecho do documento, é viável entender que a instituição tinha autonomia para pensar formas de avaliação. Contudo, percebe-se que, com o passar do tempo, as avaliações em larga escala foram influenciando as formas de avaliar no ciclo. Exemplo disso foi a criação, em 2005, da Avaliação de Sistema na Rede Municipal (2005-2007) que, posteriormente, resultou em um sistema de avaliação do desenvolvimento dos educandos do ciclo (GOIÂNIA, 2016, p. 14). É oportuno destacar que essa avaliação em larga escala na SME surgiu em meio a um contexto de questionamentos, por parte de pais, professores e também do Ministério Público Estadual e da mídia, sobre a qualidade da educação municipal e dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (GUIMARÃES; et al., 2011).

Atualmente há o Sistema de Avaliação Educacional do Município de Goiânia “Avalia Goiânia”, criado em 2019. É um sistema digital de avaliação do ensino e aprendizagem nas instituições públicas municipais que objetiva avaliar o desempenho dos alunos e sistematizar os dados para controlar a qualidade e efetividade do conhecimento transmitido em sala de aula. No referido ano, foram realizadas duas avaliações “Avalia Goiânia”, uma no primeiro semestre e outra no segundo para preparação da Prova Brasil, aplicada em outubro.

Assim, observa-se a influência e a introdução gradativa das avaliações de larga escala nacionais e internacionais, como a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (GOIÂNIA, 2019, p. 2).

Dessa forma, se em 1997, como foi comentado, o cenário era favorável a transformações na educação, em 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular e o aumento progressivo das avaliações em larga escala, o cenário na educação novamente se volta para transformações, que talvez não sejam tão favoráveis à autonomia da educação pública²⁷. Haja vista que, a ampliação das preocupações pragmáticas, operacionais e empíricas no campo educacional, muitas vezes, fazem com que o cultivo do pensamento, da dúvida e do questionamento deem e percam espaço para políticas de resultados e para aspectos burocráticos em meio aos interesses do Estado e dos grupos (COELHO, 2012).

Nesse contexto de implantação da BNCC, novos documentos normativos foram impostos, sendo que, estados e municípios brasileiros precisam adequar suas políticas de acordo com as orientações de tais documentos normativos. Na versão preliminar do Documento Curricular do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano da Rede Municipal de Educação de Goiânia de 2019, comenta-se que “a democratização do ensino tem promovido nos últimos anos o acesso e a permanência dos educandos na escola” (GOIÂNIA, 2019, p. 2), mas não tem correspondido aos resultados esperados das avaliações nacionais e internacionais de larga escala, como SAEB, ANA, PISA. Para tanto, tem sido elaborado um Documento Curricular para nortear os Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições da RME em 2020.

Para se adequar ao proposto na BNCC, de acordo com o Documento Preliminar, os ciclos serão reorganizados. Se até então são três ciclos, como se comentará adiante, a partir do próximo ano, serão apenas dois, organizados em Ciclo da Infância e Ciclo da Adolescência, o que é possível conjecturar mais uma aproximação à lógica da seriação com a primeira e segunda fase do ensino fundamental.

Ao longo do período de implantação dos ciclos aos dias atuais, foi diminuindo o quantitativo de professores, que inicialmente era de 1.5 e se extinguiu o planejamento

²⁷ Sobre a questão das avaliações em larga escala ver: BIESTA, Guert. Boa Educação na Era da Mensuração. Tradução Teresa Dias Carneiro In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.147, p. 808-825, set./dez. 2012.

semanal²⁸, reduzindo as possibilidades concretas da reorganização dos tempos e espaços nas instituições de ensino, uma das essências do sistema de ciclos, levando também a uma certa aproximação com a seriação (GOIÂNIA, 2016, p. 14). Talvez, um outro risco que o sistema de ciclo está sujeito é em relação à autonomia docente e às possibilidades de projetos e trabalhos inter e transdisciplinares, previstos desde a implantação dos ciclos, visto que diante a extensa grade curricular proposta pela BNCC nos diversos componentes curriculares²⁹ esses projetos possam diminuir ou acabar.

2.1.2 Estrutura, bases conceituais e funcionamento dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano

A estrutura dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano tem, atualmente, algumas características peculiares à organização seriada. O ensino fundamental é composto por três ciclos, no caso, Ciclo I, Ciclo II e Ciclo III, que totalizam o período de nove anos do ensino fundamental. Cada ciclo corresponde então a três anos, no qual o educando estará se formando, se desenvolvendo e só poderá ser retido no último ano de cada ciclo, somente uma vez. Portanto, o ciclo I equivale aos três primeiros anos do ensino fundamental, sendo que cada um desses anos é denominado por letras, ou seja, etapas A, B e C. A faixa etária desse período, destinado à fase da infância, é de seis a oito anos. Já o Ciclo II, se destina às séries intermediárias do ensino fundamental e à faixa etária de nove a onze anos, correspondente à fase da pré-adolescência. Seguindo a lógica de denominar os agrupamentos por letras, no Ciclo II temos as etapas D, E e F. Por fim, o Ciclo III responde à fase da adolescência, com faixa etária de 12 a 14 anos e com as etapas G, H e I (GOIÂNIA, 2011).

Segundo a última Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da RME, a organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano “busca romper com o rígido modelo tradicional da escola, que enquadra os educandos em períodos anuais estanques e também superar os processos educativos homogêneos e lineares, de caráter conteudista” (GOIÂNIA, 2016, p. 24). Vale lembrar que, desde a implantação dos ciclos, há a ideia de questionamento da lógica tradicional e seriada, como é possível notar nesse trecho do documento da SME intitulado “Ações e concepções 2001-2004”:

²⁸ O planejamento que, inicialmente, era semanal foi extinto. Em 2013, como conquista de greve, o planejamento coletivo com dispensa de alunos voltou a ocorrer nas instituições, acontecendo uma vez ao mês (Esta informação foi retirada com base nos calendários escolares dos anos de 2011 a 2019).

²⁹ Ver BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: EC/ CONSED/UNDIME, 2017.

Para atender à perspectiva de inclusão social, a educação municipal tem buscado se organizar com base numa lógica que tenha o educando como foco principal da reflexão e da prática pedagógicas. Nesse sentido, torna-se de fundamental importância o questionamento da lógica tradicional e seriada, na qual, historicamente, tem sido organizada a educação (GOIÂNIA, 2001, p.13).

Assim, uma das características centrais dos ciclos é a educação escolar pensada com base nos tempos da vida e respeitando os ciclos de desenvolvimento humano, no sentido de garantir a organização do trabalho, dos tempos, dos espaços, dos saberes, das experiências de socialização, da maneira mais respeitosa para com as temporalidades dos sujeitos. Sendo que o educando é o foco principal na organização da escola (GOIÂNIA, 2004).

As bases conceituais presentes nas Propostas Político-Pedagógicas da Rede Municipal de Educação após a implantação dos ciclos (GOIÂNIA, 2004, 2008 e 2016) priorizam as experiências socioculturais dos indivíduos, ou seja, acredita-se que a apropriação dos conteúdos é tão importante quanto os sujeitos nela envolvidos, com suas diferentes formas e ritmos de aprendizagem e desenvolvimento (GOIÂNIA, 2016). Por essa razão, o desenvolvimento humano é resultante da dialética entre os aspectos biológicos e culturais, portanto, mudanças na cultura resultarão em novos meios de pensamento e comportamento (GOIÂNIA, 2008, p.35). Entende-se, então, que o desenvolvimento humano é simultaneamente orgânico e social, o que envolve fatores biológicos, psicológicos e culturais. À vista disso, a aprendizagem associa-se a elementos que “interagem mutuamente como a atenção, a memória, a percepção, o pensamento e a imaginação, denominados por Vygotsky de funções psicológicas superiores que se relacionam com os processos de maturação do indivíduo” (GOIÂNIA, 2004, p.31).

Importante ressaltar que muitas gestões se passaram desde a implantação dos ciclos, que várias mudanças e reorganizações ocorreram, mas que as propostas político-pedagógicas ao longo desse período têm em comum a valorização e respeito à cultura do educando, com suas especificidades, atento aos tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem de cada um. Reconhece-se a diversidade sócio-histórico-cultural existente no universo da infância, pré-adolescência e adolescência (GOIÂNIA, 2008, p.36). Nessa perspectiva, os princípios que norteiam a ação pedagógica da RME, de acordo com a última proposta político-pedagógica são:

gestão democrática, trabalho coletivo, inclusão, formação integral, centralidade dos processos educativos nos educandos, respeito aos tempos da vida, aos diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento humano e, ainda, flexibilização dos tempos e espaços. Esses princípios, que devem orientar as ações nas instituições, se baseiam em uma visão de mundo, de sociedade, de sujeito e de educação oriunda da Teoria Histórico-Cultural (GOIÂNIA, 2016, p. 18).

Na Teoria Histórico-Cultural, o ser humano se constitui histórica e socialmente, e é na interação com o meio que ele aprende e se desenvolve. O desenvolvimento psíquico é visto, então, como um processo complexo do qual envolve não apenas aspectos biológicos, mas também questões sociais culturais se inter-relacionam aos elementos biológicos (GOIÂNIA, 2016).

Logo, na visão histórico-cultural, o aprendizado resulta no desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, não seriam possíveis de acontecer. Por conseguinte, o aprendizado é um aspecto fundamental e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1991, p.101 apud GOIÂNIA, 2004, p.31).

O sujeito é fruto da produção e apropriação da cultura e das mudanças que as relações sociais provocam em seu interior. A aprendizagem se dá pelo processo dialético de interação e internalização, na relação social, na qual “o sujeito constitui a história, aprende e se desenvolve, modificando-se e modificando o meio” (GOIÂNIA, 2016, p.19). Portanto, a aprendizagem se dá inicialmente no campo interpessoal, seguido do intrapessoal, num processo contínuo de complexificação das capacidades mentais do sujeito (GOIÂNIA, 2016).

É na relação com o meio e com o outro que os indivíduos se desenvolvem e se humanizam e que a adaptação ao meio tem um caráter de atividade e não de simples dependência. Dessa maneira, a criança passa por muitos estágios de adaptação ao meio social e de desenvolvimento, modificando-se intensa e constantemente, por isso que a adaptação é fruto de um complexo processo dialético e dinâmico produzido em meio às relações com a cultura. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, os estágios de desenvolvimento não são fixos e uniformes, pois o desenvolvimento dos sujeitos é influenciado continuamente pelo contexto sociocultural e histórico-dialético (GOIÂNIA, 2016).

Em relação à organização acadêmica da modalidade da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) da RME, cabe ressaltar, que não sofreu a alteração para ciclos, se mantendo no sistema seriado da 1ª a 4ª série para o primeiro segmento e 5ª a 8ª série para o segundo segmento do ensino fundamental³⁰. E ainda, que a RME é responsável por atender à educação infantil que também possui características próprias ao sistema de ciclos.³¹

³⁰ Em 2016, houve a mudança da estrutura organizacional da EAJA de séries para etapas. Da I à IV etapa para o primeiro segmento e da V à VIII etapa para o segundo segmento do ensino fundamental.

³¹ Conforme já mencionado anteriormente, esta pesquisa destina-se a estudar o Ciclo II, mais especificamente as turmas Es. Portanto, optou-se em não detalhar o funcionamento da Educação Infantil e da EAJA.

Quanto à organização da avaliação anual o Sistema de Ciclos também se diferencia do seriado, primeiramente porque o ano letivo nos ciclos é organizado por trimestres, enquanto no sistema seriado as avaliações são bimestrais. Portanto, a cada trimestre a avaliação é apresentada aos educandos e seus responsáveis. A avaliação nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na RME, até então, se dá de forma descritiva, ao longo do trimestre o professor aplica variados instrumentos avaliativos e no final do período, faz a ficha descritiva, na qual narra o desenvolvimento de cada educando de forma particular apresentando o desempenho do educando em cada disciplina, sua interação com os colegas e professores, seu interesse nas aulas, entre outros aspectos (FARIA, 2014).

A avaliação é apresentada de forma textual, sem notas ou conceitos, apenas no final de cada ficha o desempenho do educando é apresentado em percentual para cada disciplina. Ao longo do texto avaliativo de cada educando, é interessante destacar, que as dificuldades não aparecem de forma fechada ou determinante, para exemplificar, o educando “ainda não conseguiu” desenvolver bem a leitura e escrita, ao invés de o educando “não conseguiu” desenvolver de forma satisfatória a leitura e escrita. Ao abrir o texto com a palavra “ainda” demonstra-se a intenção de uma avaliação processual e contínua, que deverá suprir as carências de cada educando ao longo do ano letivo e ao longo do ciclo de formação e desenvolvimento humano que o educando se encontra (FARIA, 2014). Essa avaliação demonstra uma “educação que considera o ser humano como ser integral, total, que se constitui em diferentes dimensões³² estabelecidas em interdependência e dialeticidade” (GOIÂNIA, 2016, p.25).

Há algumas ações propostas pela RME para auxiliar os educandos com ritmos diferentes de desenvolvimento. Por exemplo, ao longo da semana, há aulas conhecidas como atendimento individualizado para aqueles educandos que estão com dificuldades no processo de aprendizagem. Há também os reagrupamentos, nos quais uma vez por semana, durante duas aulas, os educandos são reagrupados em turmas de acordo com seu nível de dificuldade e os professores planejam atividades específicas para essas turmas, sendo geralmente de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse contexto de avaliações e ações processuais e contínuas, é válido salientar que na proposta de ciclos da RME, os educandos que não atingem o desenvolvimento esperado em determinado ano letivo não ficam retidos. A retenção, chamada de permanência, ocorre apenas ao final de cada ciclo, ou seja, se no período de três anos, o educando que não conseguir superar suas dificuldades, permanece no último ano daquele ciclo

³² Dimensão cognitiva, cultural, psicológica, ética, estética, afetiva.

e a escola tem de propor ações individualizadas para que o educando consiga avançar, não podendo retê-lo por mais de um ano consecutivo (FARIA, 2014).

O quadro de professores dos ciclos³³ também tem algumas características particulares. O Ciclo I é composto por pedagogos e um professor formado em Educação Física, conforme o quadro 1 abaixo. Assim, tem-se o professor pedagogo regente do agrupamento e o professor de educação física e um professor dinamizador que durante uma ou duas aulas semanais entra no agrupamento para realizar atividades que otimizem o processo de aprendizagem no processo de alfabetização e garantam o horário de atividades inerentes à docência do professor regente³⁴ (FARIA, 2014).

Quadro 2: Distribuição de Docentes do Ciclo I do Ensino Fundamental na RME de Goiânia.

Quantidade de agrupamentos	Quantidade de profissionais	Total	Carga horária
4	5 professores 1 professor de educação física	6	30h
5	6 professores 1 professor de educação física	7	30h
6	7 professores 1 professor de educação física	8	30h
7	9 professores 1 professor de educação física	10	30h
8	10 professores 1 professor de educação física	11	30h
9	11 professores 2 professores de educação física	13	30h

Fonte: Diretrizes de Organização do Triênio 2012 – 2014 – p. 65 e 66.

No Ciclo II, a escola organiza os docentes em relação às turmas. Em algumas escolas mantém-se o professor referência³⁵ numa mesma turma, ou professores específicos para cada disciplina. É garantido no Ciclo II, o professor formado em Língua Inglesa e de Educação Física. Para as outras disciplinas, não há a exigência da formação na área, sendo composto em sua maioria por pedagogos. Muitas vezes, devido ao quadro docente, um mesmo professor pode

³³ Como já foi comentado, ainda que as últimas diretrizes oficiais de organização dos ciclos sejam as do triênio 2012-2014 (GOIÂNIA, 2011), ao longo dos anos seguintes, a Diretoria Pedagógica da SME tem lançado no início do ano letivo ofícios com orientações para as escolas municipais. Exemplo disso é o Ofício Circular nº009/2019, que orienta a modulação dos professores nos ciclos I, II e III, assim como, a distribuição de aulas semanais em relação aos componentes curriculares, dentre outras instruções.

³⁴ As atividades inerentes à docência são períodos que os professores têm fora da sala de aula para planejamento das aulas e estudo. A carga horária na RME é fechada, totalizando 30 horas semanais. Portanto, o horário de trabalho de todos os professores é das 7h às 11h:15 para o turno matutino, das 13h às 17h:15 para o turno vespertino e das 19h às 22h30 para o noturno, de segunda à sexta-feira.

³⁵ O professor referência leciona a grande maioria dos componentes curriculares num mesmo agrupamento (nota da autora).

lecionar mais de uma disciplina nesse ciclo, como aponta os dados da pesquisa realizada via *Google Forms*³⁶.

Apesar do quadro docente ser predominantemente de pedagogos no ciclo II, de acordo com as Diretrizes de Organização do Triênio 2012-2014, há a possibilidade de professores de área atuarem nesse ciclo, podendo, às vezes, lecionar mais de uma disciplina³⁷. Vale ressaltar que, consoante ao Ofício nº 009/2019, a preferência de lotação para os professores de área neste ciclo é para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Na ausência de professores com essas formações, abre-se a possibilidade de lotação para as outras áreas, conforme quadro 2 a seguir.

Quadro 3: Distribuição de Docentes do Ciclo II do Ensino Fundamental na RME de Goiânia.

Quantidade de agrupamentos	Quantidade de profissionais	Total	Carga horária
4	3 pedagogos 1 professor de educação física 1 professor de inglês 1 professor de área	6	30h
5	4 pedagogos 1 professor de educação física 1 professor de inglês 1 professor de área	7	30h
6	4 pedagogos 1 professor de educação física 1 professor de inglês 2 professores de área	8	30h
7	5 pedagogos 1 professor de educação física 1 professor de inglês 3 professores de área	10	30h
8	6 pedagogos 1 professor de educação física 1 professor de inglês 3 professores de área	11	30h
9	7 pedagogos 1 professor de educação física 1 professor de inglês 4 professores de área	13	30h

Fonte: Diretrizes de Organização do Triênio 2012 – 2014 – p. 67.

Já o Ciclo III é totalmente composto por professores com formação específica para cada componente curricular. Os pedagogos podem atuar no Ciclo III apenas como coordenadores

³⁶ Ver apêndice B – Gráfico 7

³⁷ No caso da professora de História que participou da pesquisa na Escola Campo, sua formação era específica de História e ela atuava, no ano de 2019, tanto no ciclo II quanto nas turmas de ciclo III.

pedagógicos³⁸ ou de turno. Contudo, os professores de área nesse ciclo, se quiserem e forem escolhidos pelo coletivo³⁹ de profissionais da instituição, podem atuar como coordenadores. Todavia, nos ciclos I e II, o coordenador pedagógico deve ter como pré-requisito, formação em Pedagogia. Para o cargo de coordenador de turno que atua como um coordenador disciplinar, não há ressalvas quanto à formação em pedagogia ou área. Trata-se de um cargo que não passa por votação do coletivo, sendo de confiança do diretor. A partir de oito agrupamentos, poderá ser lotado um professor de Espanhol e outro de Inglês no mesmo coletivo. A instituição poderá optar por, no máximo, dois professores de uma mesma área, conforme o quadro abaixo.

Quadro 4: Distribuição de Docentes do Ciclo III do Ensino Fundamental na RME de Goiânia.

Quantidade de agrupamentos	Quantidade de profissionais	Total	Carga horária
6	8 professores de área	8	30h
7	8 professores de área 2 professores	10	30h
8	8 professores de área 3 professores	11	30h
9	8 professores de área 5 professores	13	30h

Fonte: Diretrizes de Organização do Triênio 2012 – 2014 – p. 68.

A respeito da organização de horário de aulas, as unidades escolares têm autonomia para sua organização de aulas, desde que sigam as orientações do ano letivo. No Ofício nº 009/2019, estabelece-se, consoante ao quadro 4 abaixo, um quantitativo de três aulas semanais para Língua Portuguesa e Matemática, duas aulas para os demais componentes e duas aulas para o reagrupamento. É importante ressaltar que, de acordo com a necessidade dos educandos e das instituições, há a possibilidade de flexibilização da carga horária. Por exemplo, se um agrupamento está com muita dificuldade em matemática, aumenta-se uma aula num determinado período e depois retoma a composição original. Ou, se devido à diferença de número de agrupamentos e número de professores, uma turma fica com apenas uma aula de

³⁸ Para instituições com até nove agrupamentos, é lotado um coordenador pedagógico. Quando o número de agrupamentos for maior que dez, são lotados dois coordenadores pedagógicos (GOIÂNIA, 2011, p. 61).

³⁹ De acordo com o Ofício nº 009/2019 da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, o processo de escolha dos coordenadores pedagógicos deve seguir as orientações para preenchimento do Módulo 2019/DIRGES, sendo que o diretor e o Apoio Técnico-Professor farão o acompanhamento e a avaliação do trabalho do professor coordenador. Haja vista que, caso o profissional não desempenhe seu trabalho conforme as atribuições exigidas, poderá ser afastado a qualquer momento da função de coordenação.

história por semana, recomenda-se fazer uma espécie de rodízio trimestral, ou seja, no próximo trimestre essa turma terá duas aulas de história, enquanto outra ficará com apenas uma aula.

Quadro 5: Distribuição de Aulas Semanais para Cada Componente do Ciclo III do Ensino Fundamental na RME de Goiânia.

Componente	Distribuição semanal
Arte*	2 aulas
Ciências da natureza	
Educação física	
Geografia	
História	
Língua inglesa*	3 aulas
Língua portuguesa	
Matemática	2 aulas
Reagrupamento	

Fonte: Ofício nº009/2019, p. 5

Em conformidade com o ofício, os componentes destacados com asterisco, podem ter carga horária semanal variável, segundo a modulação dos professores e o quantitativo de agrupamentos.

Esse panorama de funcionamento dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano é significativo para a compreensão das especificidades da Rede Municipal de Educação e da Escola Campo que será apresentada no próximo tópico e, por conseguinte, para o entendimento do contexto no qual a pesquisa foi realizada. Porém, antes de tal apresentação é importante levantar algumas considerações em relação à organização da escola em ciclos.

2.1.3 Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano: algumas considerações

A adoção dos ciclos pela Rede Municipal de Educação de Goiânia se deu como alternativa ao sistema seriado, para garantir o acesso à escola, erradicar o analfabetismo, reduzir a evasão escolar e corrigir a defasagem idade/série. Essa adoção se deu no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no qual muitas redes públicas de ensino fizeram a opção pela organização em ciclos. Mas será que a adoção do sistema de ciclos pelas redes públicas, em especial, pela Rede Municipal de Educação de Goiânia, se deu efetivamente como uma alternativa ao sistema seriado? Ou, como questiona Ocimar Munhoz Alavarse (2009), essa alternativa seria mais potencial do que efetiva?

Para ser uma alternativa efetiva ao sistema seriado, a organização em ciclos tem alguns desafios a serem superados que vão além da progressão continuada entre algumas séries,

agrupadas e denominadas como ciclos, mas mantendo a possibilidade de reprovação por desempenho ao final de cada ciclo (ALVARSE, 2009).

Para de fato ser um recurso de democratização do ensino que visa evitar práticas de exclusão dentro das escolas, como se comenta na Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da RME de 2016, é preciso que se ultrapasse o ideário de que a escola obrigatória para todos é sinônimo de igualdade de resultados, isto é, é imprescindível entender a escola como um meio social necessário para que todas as crianças consigam atingir os mesmos resultados (ALVARSE, 2009). Assim, o desafio posto para uma escola efetivamente democrática e inclusiva está em práticas pedagógicas que “comprometam-se com que todos os alunos tenham o máximo de aproveitamento, tensionando o credo liberal de que todos têm o direito de almejar o sucesso, mas não de consegui-lo” (ALVARSE, 2009, p.37).

Portanto, organizar a educação numa estrutura de ciclos pressupõe desafios muito maiores do que a mera mudança de denominação e o adiamento da reprovação para o final de um período de três anos. Isso pressupõe uma mudança de paradigma, na qual não só os alunos, mas a sociedade perceba a escola obrigatória como um espaço para que qualquer aluno aproveite plenamente o currículo, livre do condicionamento de aprovação/reprovação e com a garantia de igualdade de resultados para todos.

Defender tal escola é assumir uma posição política que enseja destacar seu lugar social como aquele que permitiria a democratização do saber para todos os seus alunos pela apropriação organizada e sistemática do conhecimento acumulado pela humanidade mediante o uso da razão [...]. Por isso, nas propostas de ciclos apresentadas em favor da democratização da escola, é preciso localizar quais são os passos para transformações curriculares efetivas, pois pode haver mudanças apenas nominalistas, apenas intenções de romper com as consequências negativas da seletividade, sem apontar nem viabilizar medidas decisivas para a alteração da escola (ALVARSE, 2009, p.38 e 39).

Talvez, ao observar os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da RME de Goiânia, não seja possível localizar essa posição política de uma escola efetivamente democrática, nem tampouco transformações curriculares concretas que possibilitem pensar uma escola para além da seletividade e do sistema seriado. O que gera indagações como: as práticas de reagrupamento e atendimento individualizado dariam conta de uma escola inclusiva? Será que os alunos com defasagem escolar estão sendo atendidos de fato nas suas especificidades para conquistarem os conhecimentos escolares? Quais adequações curriculares foram propostas para que os ciclos significassem um combate real à exclusão? A proposta de ciclos conseguiu romper com a cultura da avaliação classificatória e excludente?

Outro fator que vale destacar e indagar é como a RME, a fim de atender as proposições da BNCC, propõe a alteração do sistema de ciclos de três ciclos para apenas dois⁴⁰? Visto que a fundamentação teórica para os ciclos, apoiada nas teorias psicológicas, identifica três grandes agrupamentos etários – infância, pré-adolescência e adolescência – com tratamento pedagógico específico.

Por fim, a gradativa influência das avaliações de larga escala não é contraditória à perspectiva da organização escolar em ciclos? Não enfraqueceria seus objetivos, uma vez que engessa e controla o currículo e promulga automaticamente a ideia de aprovação/reprovação como sinônimo de qualidade e aprendizagem?

Muitos são os questionamentos que não cabem aqui responder, mas que servem como elementos de reflexão sobre os avanços e retrocessos, as possibilidades e equívocos dos ciclos, sobre seu verdadeiro alcance na RME de Goiânia, assim como, acerca das perspectivas futuras para tal sistema no atual cenário da educação nacional.

2.2 Análise do questionário respondido pelos professores de história da RME do Ciclo II

O interesse em se produzir um material didático sobre História de Goiânia surgiu do pressuposto inicial de que há poucos materiais didáticos sobre História de Goiânia para a primeira fase do ensino fundamental, no caso, para o ciclo II dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Para investigar tal pressuposto e conhecer um pouco mais o perfil dos professores que lecionam História no ciclo II, foi elaborado um questionário com um total de 16 questões⁴¹. Esse questionário foi disponibilizado na plataforma *Google Forms*, na qual o professor recebeu um link pelo e-mail da escola e ao acessá-lo, respondia às questões e enviava o formulário, mantendo o anonimato, no intuito de reduzir riscos de exposição ou constrangimento dos participantes da pesquisa.

Portanto, para o link chegar até os professores de história do ciclo II, foi enviado um e-mail para as 174 escolas da Rede Municipal de Educação que tinham ciclo II no ano de 2019. Desse total de 174 e-mails enviados, obteve-se 27 respostas ao questionário⁴². Essa discrepância pode ser justificada por diversas hipóteses como: a escola não disponibilizou o e-mail para o professor; não se teve interesse ou tempo para responder ao questionário; não achou viável ou preferiu-se evitar riscos de exposição, dentre outros motivos. Cabe ressaltar que esse baixo número não invalida os resultados da pesquisa e que independente dos motivos, o número de

⁴⁰ Ciclo da Infância e Ciclo da Adolescência.

⁴¹ Ver Apêndice A

⁴² Ver gráficos – Apêndice B

respostas demonstra que talvez, devido à rotina corrida da escola, não há muito espaço para pesquisas acadêmicas. Outra questão que é importante destacar é que o contexto da pesquisa e o modo no qual as perguntas são apresentadas podem interferir nos resultados.

Dos 27 professores que responderam o questionário, três (11,11%) estão sob contratos especiais, ou seja, não são concursados, enquanto dois (7,4%) são servidores efetivos em estágio probatório e 22 (81,48%) são servidores efetivos estáveis. Desses servidores efetivos, sete (25,92%) ingressaram na RME via concurso público entre 1992 a 2000, sete (25,92%) professores começaram a trabalhar na RME entre 2001 e 2010, enquanto dez (37,03%) professores entraram entre 2011 e 2019. Os três professores de contrato especial ingressaram via processo seletivo simplificado com duração de dois anos em 2018 e 2019.

Foi interessante perceber que a grande maioria dos participantes é do gênero feminino, como é possível verificar na tabela 1. Essa constatação da presença feminina no magistério não é algo novo, segundo Guacira Louro (1997), ao longo da segunda metade do século XIX ocorre uma transformação do gênero no magistério, a instituição escolar que até então era exercido um homem, um religioso, passa aos poucos por um processo de feminização do magistério. A figura da mulher associada à mãe, ao cuidado, ao amor, à disponibilidade e à abnegação passa a predominar na instituição escolar, especialmente nas séries iniciais, como é possível observar na tabela 1, abaixo.

Tabela 1: Sexo dos docentes pesquisados da RME de Goiânia – 2019.

Sexo	nº	%
Feminino	23	85,18%
Masculino	4	14,81%
Total	27	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Dentre os docentes, 21 (77,77%) são formados em pedagogia, enquanto cinco (18,52%) têm formação em história e um (3,7%) em geografia, conforme tabela 2. Esse dado demonstra que de acordo com a organização dos ciclos, explanada no primeiro tópico desse capítulo, a grande maioria dos professores no Ciclo II são pedagogos. Diante dessa realidade, a elaboração de um produto educacional que seja acessível a professores que não têm necessariamente formação em história é fundamental. Posto que esse material, apesar de acessível a diversas áreas de formação, se preocupa em tratar de assuntos específicos de cognição histórica, como o manuseio de fontes, o desenvolvimento da orientação temporal e de habilidades como empatia histórica.

Tabela 2: Formação acadêmica dos docentes pesquisados da RME de Goiânia – 2019.

Área de Formação	Nº	%
Pedagogia	21	77,77%
História	5	18,52%
Geografia	1	3,71%
Total	27	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Foi possível notar também que a grande maioria dos pesquisados, ou seja, 25 (92,59%) professores, leciona apenas para o Ciclo II, enquanto apenas dois (7,40%) lecionam tanto no Ciclo II, quanto no Ciclo III. E um fato que chama a atenção é que mais da metade desses docentes, 14 professores (51,85%), consoante à tabela 3, lecionam mais de uma disciplina na escola, o que nos leva a pensar nos limites e possibilidades que esse professor tem durante seus planejamentos para pensar nas especificidades do pensamento de cada área, no nosso caso, nas peculiaridades do pensamento histórico.

Tabela 3: Quantitativo e percentuais de docentes de história pesquisados da RME de Goiânia que lecionam outras disciplinas – 2019.

Docentes que lecionam mais de uma disciplina	Nº	%
Sim	14	51,85%
Não	13	48,15%
Total	27	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Dessa forma, percebe-se que dos 27 profissionais que responderam ao questionário, 14 professores lecionam mais de uma disciplina, tais como história e arte; história, ciências e geografia; história e geografia, entre outras. Apesar das diretrizes dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano preverem tal organização, entendemos que quando um professor leciona mais de uma, e nesse caso, duas ou mais disciplinas, a peculiaridade do conhecimento de cada área nem sempre consegue ser transmitida de forma satisfatória no processo de ensino-aprendizagem, como apresenta a tabela 4 a seguir.

Tabela 4: Outras disciplinas lecionadas pelos docentes de história pesquisados da RME de Goiânia – 2019.

Disciplinas	Nº	%
Arte	4	28,57%
Ciências e geografia	4	28,57%
Geografia	3	21,42%
Matemática	1	7,14%
Português e geografia	1	7,14%
Todas as disciplinas, exceto inglês e educação física	1	7,14%
Total	27	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao serem questionados se trabalham a temática “História de Goiânia”, 25 (92,59%) responderam que sim, enquanto dois (7,4%) professores responderam que não trabalham com tal temática. A próxima pergunta questionava com qual frequência a temática era trabalhada, a metade das respostas foi “ao longo do ano letivo” e outro percentual alto foi que essa temática é trabalhada “durante o mês de outubro, por causa do aniversário da cidade”, como é possível constatar na tabela abaixo.

Tabela 5: Frequência com a qual a temática “História de Goiânia” é trabalhada pelos docentes de história pesquisados da RME de Goiânia – 2019.

Frequência	Nº	%
Ao longo do ano letivo.	15	55,55%
Durante o mês de outubro, por causa do aniversário da cidade.	10	37,03%
Às vezes, de forma interdisciplinar.	1	3,70%
Não costumo trabalhar com essa temática.	1	3,70%
Total	27	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Sobre as dificuldades apresentadas pelos pesquisados para se trabalhar com a temática “História de Goiânia”, foi possível verificar que, apesar da diversidade de itens respondidos, a maioria das respostas gira em torno da ideia dos materiais didáticos, seja pela oferta e disponibilidade, seja pela falta de qualidade ou atualização do conteúdo. Portanto, podemos concluir que, mesmo 22,22% apontando não haver dificuldades em se trabalhar o tema, o restante enfrenta algumas dificuldades, o que vem ao encontro do nosso pressuposto inicial sobre a disponibilidade de materiais didáticos apropriados para a primeira fase do ensino fundamental sobre História de Goiânia, conforme tabela 6 a seguir.

Tabela 6: Dificuldades apresentadas na temática “História de Goiânia” por professores de história pesquisados da RME de Goiânia– 2019.

Dificuldades apontadas	Nº	%
Poucos materiais sobre o tema.	9	33,33%
Não há dificuldades.	6	22,22%
Poucos materiais de qualidade sobre o tema.	3	11,11%
Falta de materiais didáticos atualizados.	3	11,11%
O livro didático não contempla o tema.	3	11,11%
Apenas duas aulas semanais para trabalhar vários conteúdos.	3	11,11%
Total	27	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Outro dado importante nessa questão foi a resposta sobre a grade horária de “apenas duas aulas semanais para trabalhar vários conteúdos”. Essa realidade de duas aulas semanais, às vezes até uma aula por semana, dificulta o processo de ensino aprendizagem da disciplina de história, visto que a quantidade e organização de conteúdos e a pequena quantidade de aulas obrigam os professores a recorrerem a uma abordagem aligeirada e simplificadora dos conteúdos (AGUIAR, 2018), perdendo, por vezes, a qualidade do processo.

Ainda de acordo com as respostas sobre a oferta de materiais didáticos sobre História de Goiânia, os dados também corroboram o pressuposto inicial sobre a disponibilidade de materiais didáticos sobre História de Goiânia. Para 20 (74,09%) professores, não há muitos materiais didáticos sobre o tema, um professor (3,7%) diz que há poucos materiais impressos e outro participante (3,7%) diz que os que têm não são suficientes. Já para três (11,11%) dos colaboradores, há muitos materiais, outro professor participante (3,7%) ressaltou que apesar de existir muitos materiais, nem sempre não estão disponíveis na escola. Por fim, conforme tabela 7 abaixo, um participante (3,7%) cita como referência Tadeu e Cristiano Arrais⁴³.

⁴³ Os professores Tadeu e Cristiano Arrais possuem extensas e respeitadas produções acadêmicas sobre a Geografia e a História de Goiás, respectivamente. Porém, suas obras não são produções didáticas voltadas para o ensino fundamental, servindo mais para consulta e pesquisa.

Tabela 7: Oferta de materiais didáticos sobre História de Goiânia segundo os professores de história da RME de Goiânia pesquisados – 2019.

Respostas	Nº	%
Não há muitos materiais sobre o tema.	20	74,09%
Há muitos materiais sobre o tema.	3	11,11%
Poucos materiais impressos.	1	3,7%
Há muitos materiais, mas não estão disponíveis na escola.	1	3,7%
Não é suficiente.	1	3,7%
Referência de materiais: Tadeu e Cristiano Arrais.	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

A próxima questão do formulário de pesquisa perguntava sobre a avaliação da qualidade dos materiais didáticos disponíveis sobre História de Goiânia, mais da metade dos indivíduos colaboradores (55,55%) considera razoável, cinco (18,51%) analisam que a maioria dos materiais são de boa qualidade, seis (22,22%) não souberam dizer ou consideraram “outros” e apenas um atribuiu qualidade ruim aos materiais disponíveis. Podemos reconhecer que esses dados também corroboram a premissa inicial sobre a necessidade de materiais sobre o tema, conforme tabela 8 abaixo.

Tabela 8: Avaliação dos materiais didáticos sobre História de Goiânia pelos docentes de história pesquisados da RME de Goiânia – 2019.

Respostas	Nº	%
A maioria é razoável.	15	55,55%
A maioria é de boa qualidade.	5	18,51%
Não sei.	3	11,11%
Outros.	3	11,11%
A maioria é ruim.	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Na sequência de respostas, 21 (77,77%) dos docentes colaboradores para o estudo recorreram a outras formas metodológicas para se ensinar História de Goiânia. Dentre as metodologias alternativas aos materiais didáticos formais, destacou-se primeiramente a pesquisa na internet, seguida do uso de vídeos, filmes e documentários, fotografias e imagens e depois de jornais e reportagens, como é possível observar na tabela 9. Dessa forma, percebe-

se que certa cultura do ensino vem sendo estabelecida⁴⁴, na qual recorre-se mais à pesquisa na internet e à utilização vídeos e documentários, do que se dedica a pesquisar e buscar outras fontes de informação ou mesmo fontes históricas para a produção de materiais didáticos alternativos.

Tabela 9: Metodologias alternativas aos materiais didáticos para o ensino de História de Goiânia utilizadas pelos professores de história pesquisados da RME de Goiânia -2019.

Metodologias	Nº	%
Pesquisa na internet.	6	28,57%
Vídeos, filmes e documentários.	4	19,04%
Fotografias e imagens.	3	14,28%
Jornais e reportagens.	2	9,52%
Textos fotocopiados.	1	4,76%
Músicas regionais.	1	4,76%
Visitas em museus e pontos turísticos da cidade.	1	4,76%
Documentos e experiências familiares.	1	4,76%
Rodas de conversa.	1	4,76%
Uso do retroprojektor.	1	4,76%
Total	21	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Em se tratando da importância do ensino de História de Goiânia no Ciclo II, os professores participantes da investigação foram unânimes em dizer que é um tema importante, o que nos leva a refletir sobre o contexto em que a pesquisa estava inserida e a maneira que as perguntas foram apresentadas. Desse modo, ao serem questionados “Você considera importante trabalhar a temática ‘História de Goiânia’ no Ciclo II?”, todos responderam sim. Tal resposta não significa, entretanto, que tal temática é trabalhada no Ciclo II, apesar de ser considerada importante.

Nas justificativas a respeito da importância da temática História de Goiânia, os dados levantados nos mostram que 59,25% consideram importante para o conhecimento da História Local; 22,22% para conhecer as origens; 3,7% para a formação da identidade; 3,7% analisam ser importante a temática devido ao interesse dos alunos pelo tema; 3,7% para contribuir com a atuação como sujeitos históricos e, por fim, 3,7% não souberam responder e 3,7%

⁴⁴ Diversos fatores influenciam nessa cultura, como, por exemplo, as condições de trabalho do professor da rede pública, a extensa carga horária de aulas em detrimento de pouco tempo remunerado para elaboração e planejamento e elaboração de aulas e atividades de qualidade, dentre outros. Porém, apesar desse contexto, há vários professores nas redes públicas de ensino que fazem um excelente trabalho, que pesquisam e que se preocupam com um processo ensino aprendizagem de qualidade.

responderam “muito importante”, o que consideramos “outros” conforme demonstra a tabela 10 a seguir.

Tabela 10: Justificativas para o ensino da História de Goiânia segundo os docentes de história pesquisados da RME de Goiânia – 2019.

Respostas	Nº	%
Conhecer a História Local.	16	59,25%
Conhecer as origens.	6	22,22%
Contribui com a formação da identidade.	1	3,7%
Interesse dos alunos pelo tema.	1	3,7%
Atuação como sujeitos históricos.	1	3,7%
Não sabe.	1	3,7%
Outros.	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com tais dados é possível perceber que para a maioria dos pesquisados, não há uma noção clara da importância do conhecimento da temática “História de Goiânia”, pois se considerarmos como definições conceituais próximas História de Goiânia e História Local, podemos concluir que justificar a importância da temática “História de Goiânia” para conhecimento da História Local não consegue justificar isoladamente a importância de tal temática.

Ao concebermos a História Local, no caso a História de Goiânia, como um conhecimento historiográfico que possibilita, a partir do local, analisar relações sociais, políticas, econômicas e culturais, perceber e relacionar no cotidiano as características do passado e do presente e de outras realidades, contextos e culturas, podemos conjecturar que tal conhecimento contribui para o processo de construção de identidade, reconhecimento de si como sujeito histórico, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, a identificação de outras realidades e contextos, bem como para o respeito às alteridades. Assim, a importância da temática “História de Goiânia”, poderia ser justificada pelo conjunto das respostas dessa questão, pois contribui para o conhecimento da História Local e das origens, a formação da identidade, para a atuação como sujeitos históricos e, conseqüentemente, interessa aos alunos, sendo algo próximo da sua realidade.

Diante desse panorama validado pelo levantamento dos dados, inferimos que a produção de materiais didáticos sobre História de Goiânia destinada à primeira fase do fundamental seja pertinente e significativa. Para tanto, o produto educacional dessa pesquisa foi elaborado; na perspectiva de tentar oferecer um material sobre História da construção de Goiânia com

atividades de cognição histórica instigantes aos alunos, que possibilitassem o contato e manuseio de diferentes tipos de fontes históricas e que auxiliassem no processo de desenvolvimento da orientação temporal e da consciência histórica. Foi produzido junto ao material dos alunos, um material específico para os professores, com o cuidado de orientar algumas questões inerentes ao conhecimento histórico, a fim de auxiliar os docentes que não tem formação específica na área de história.

2.3 Descrição do Campo da Pesquisa: as escolas e as turmas

A investigação foi realizada em duas escolas municipais da RME de Goiânia. Criou-se nomes fictícios para melhor compreensão e diferenciação dos campos de pesquisa. Portanto, realizou-se a pesquisa na Escola Municipal Vila das Flores e na Escola Municipal Serra Dourada. Na Escola Municipal Vila das Flores, a aplicação do produto educacional foi acompanhada diariamente pela pesquisadora, no estudo de observação participante. Enquanto na Escola Municipal Serra Dourada, não houve a participação direta da pesquisadora nas aulas, a professora de História aplicou sozinha o material e quando necessário, solicitava à pesquisadora auxílio e esclarecimentos. A escolha em usar dois campos de pesquisa, com duas formas de aplicação foi na tentativa comparar a aplicação do produto educacional e observar se o material do professor foi eficaz.

2.3.1 Escola Municipal Vila das Flores

A Escola Municipal Vila das Flores, na qual a pesquisa de observação participante foi realizada, está localizada na Região Sudoeste de Goiânia. A instituição começou a ser construída em novembro de 1991 e foi finalizada em maio de 1992. Naquela época, a construção contava com seis salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, um almoxarifado, um depósito para merenda, uma cozinha e três banheiros sendo um masculino e outro feminino e o terceiro para cadeirantes. Assim que a obra foi entregue, se iniciaram as aulas, sendo que o período de matrículas havia sido em abril de 1992. Nesse primeiro ano letivo, a instituição passou por algumas dificuldades como déficit de professores e funcionários administrativos; aulas aos sábados, feriados e no mês de julho para contemplar o calendário oficial; as aulas começaram antes de entregarem todas as carteiras, sendo

necessário que os alunos se sentassem no chão para assistir as aulas. Houve dificuldades também na adequação do conteúdo para alunos novatos e ainda, problemas com arrombamentos e roubos de materiais e utensílios da cozinha⁴⁵.

Em 1994, a escola passou por uma ampliação da estrutura física, aumentando mais duas salas de aula e adquirindo uma sala de leitura. Portanto, a estrutura que se mantém até os dias atuais é de oito salas de aula, uma sala para a diretoria e coordenação, uma secretaria, uma sala de professores, um almoxarifado, um depósito para merenda, uma cozinha e três banheiros sendo um masculino e outro feminino e o terceiro para cadeirantes, um pátio interno, uma quadra de esportes que ainda não tem cobertura, um parquinho para as crianças menores e um pátio no fundo da escola, o qual é utilizado como espaço para algumas aulas extraclasse e como estacionamento. Pode-se comentar que, devido às circunstâncias, alguns espaços da escola não estão sendo usados conforme os fins a que se destinam, sendo desviadas as suas funções: o banheiro para cadeirantes como banheiro para funcionários(as) e o pátio como estacionamento para os servidores(as)⁴⁶.

De acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o bairro onde está localizada a escola conta com um total de 4.696 habitantes, sendo 2.252 homens e 2.444 mulheres. A região tem um perfil socioeconômico médio-baixo e a unidade escolar atende a população residente nesse bairro e regiões circunvizinhas. Devido à proximidade com o Goiás Esporte Clube, há um número significativo de educandos de outros estados que vem estudar na escola e jogar no clube de futebol⁴⁷.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, foram realizados questionários socioeconômicos, rodas de conversas, entrevistas e fichas de identificações no início do ano letivo para traçar o perfil dos sujeitos que são atendidos pela escola. Segundo as respostas do questionário, a grande maioria dos educandos mora nas proximidades da escola, mas há um número significativo de educandos que respondeu morar distante da escola. Para aqueles que moram próximo, muitos vão a pé para a instituição, sozinhos ou acompanhados dos responsáveis, já aqueles que moram mais distante, vão de bicicleta, vans escolares, ou familiares os levam de automóvel ou motocicletas⁴⁸.

⁴⁵ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vila das Flores, 2019, p. 5.

⁴⁶ Essas informações foram obtidas a partir da observação durante a pesquisa.

⁴⁷ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vila das Flores, 2019, p. 7.

⁴⁸ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vila das Flores, 2019, p. 29.

Com base nas respostas ao questionário foi possível perceber também que quase 70% dos educandos moram em casas alugadas, o que justifica as transferências durante o ano letivo; que o número de pessoas que moram num mesmo ambiente é em torno de quatro a seis pessoas; que os responsáveis têm como nível de escolaridade o ensino fundamental⁴⁹ ou ensino médio; e que a grande maioria dos educandos não trabalha, conseguindo se dedicar integralmente aos estudos⁵⁰.

O questionário também apontou para a importância da escola nos aspectos culturais da vida dos educandos, haja vista que, de acordo com 70% das respostas, as visitas a parques, cinemas, teatros, entre outros, são promovidas pela escola. Tanto que uma das ações previstas pelo PPP da instituição é: “levar os alunos e alunas a lugares e instituições que ampliem conhecimentos culturais (museus, cinemas, teatro, memoriais, instituições acadêmicas, filantrópicas, viagens, parques ecológicos, entre outros)”⁵¹. Tal ação vem ao encontro da proposta do produto educacional de oportunizar uma visita ao centro da cidade de Goiânia, a alguns museus e praças. Tal atividade será detalhada posteriormente, no próximo capítulo.

O questionário foi aplicado para os agrupamentos do turno matutino dos Ciclos II e III.⁵² Nesse turno são, ao todo, oito agrupamentos, sendo uma turma D com 28 educandos, uma E também com 28 educandos e uma F com 32 educandos matriculados no Ciclo II. Do Ciclo III, há uma turma G, com 35 educandos, duas turmas Hs com um total de 45 educandos e duas turmas Is com 60 educandos, totalizando 228 educandos no matutino⁵³.

No turno vespertino, a instituição tem três turmas de Educação Infantil, sendo uma de quatro anos, uma de cinco anos e uma mista de quatro e cinco anos, totalizando 42 crianças nessas turmas. As informações que serão descritas a seguir foram baseadas nas fichas de identificação das crianças respondidas pelos responsáveis legais no dia da matrícula e registradas no Projeto Político-Pedagógico da escola. Com base nesse documento de identificação, percebemos que 98% das crianças são moradoras do bairro onde se situa a escola, moram com suas famílias compostas por pais e mães. Cerca de 60% dessas crianças frequentaram outras instituições de ensino (algumas outras escolas e alguns CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil). Praticamente 99% informaram que conseguem se alimentar

⁴⁹ Alguns responsáveis pelos educandos, estudam na modalidade EAJA na mesma escola, no noturno.

⁵⁰ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vila das Flores, 2019, p. 29.

⁵¹ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vila das Flores, 2019, p. 14.

⁵² Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vila das Flores, 2019, p. 29.

⁵³ De acordo com lista de alunos matriculados fornecida pela secretaria da Escola Municipal Vila das Flores.

sozinhos, mas apenas 60% desses alunos e alunas conseguem ir ao banheiro sozinhos e se higienizar⁵⁴.

Já o Ciclo I, no turno vespertino, é composto por duas turmas As de 6 anos, com 37 crianças no total; uma turma B de 7 anos, com 26 educandos; e duas turmas Cs de 8 anos, com 49 crianças. Os alunos das turmas As são oriundos das escolas e CMEIs circunvizinhos, visto que até 2018, a escola não oferecia Educação Infantil. A maioria dos alunos da turma B é proveniente da própria escola e isso se repete nas turmas Cs. Suas respostas, durante as rodas de conversas e entrevistas, demonstram que gostam das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, especialmente das apresentações, festas preparadas para a comunidade, jogos escolares e dos recreios diferentes⁵⁵.

A Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Escola Municipal Vila das Flores possui 78 alunos, divididos em 32 educandos do primeiro segmento (1ª a 4ª Série) e 46 do segundo segmento (5ª a 8ª Série). A pesquisa realizada pela instituição no início do ano letivo de 2019 revelou que 56% dos estudantes jovens e adultos procuram o ensino noturno porque trabalham durante o dia. Por sua vez, os educandos do segundo segmento do ensino fundamental relataram que voltaram a estudar porque o trabalho exige, porque gostariam de fazer faculdade, mas pensam principalmente em terminar o ensino médio. Enquanto os estudantes do primeiro segmento têm como principal objetivo aprender a ler e a escrever para se tornarem mais independentes, ler a Bíblia e entender melhor as informações do cotidiano⁵⁶.

A metade dos alunos da EAJA (50%) mora nas imediações da escola, a outra metade reside nos bairros próximos. Em relação às profissões citadas pelos estudantes da EAJA, é possível observar que vários alunos jogam futebol e são adolescentes “juniores” que atuam, principalmente no Goiás Esporte Clube. Há também babás, operadores de máquina, consultores de vendas, garçons, auxiliares geral, pintores e do lar⁵⁷.

Os servidores que fazem parte da instituição são concursados da Rede Municipal de Educação, tendo também substitutos e contratos especiais que passam por processos seletivos simplificados com duração de dois anos. São ao todo 68 servidores efetivos, dos quais, 14 professores no matutino, 15 professores no vespertino e 11 professores no noturno. Em cada turno, há um professor-coordenador pedagógico e um professor-coordenador de turno. O

⁵⁴ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vila das Flores, 2019, p. 30.

⁵⁵ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vila das Flores, 2019, p. 30.

⁵⁶ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vila das Flores, 2019, p. 30.

⁵⁷ Projeto Político Pedagógico da Escola Campo, 2019, p. 30 e 31.

restante dos profissionais são servidores administrativos, responsáveis pela limpeza, merenda e secretaria e outros servidores readequados de função devido a questões de saúde.

Outrossim, no momento em que a pesquisa foi realizada, a escola estava passando por problemas de funcionamento pela falta de servidores. Havia professores e a coordenadora pedagógica do matutino que estavam em licença médica ou licença prêmio sem os substitutos para as suas vagas. Essa situação acarretou em algumas mudanças e ajustes dos horários de aula.

A Escola Municipal Vila das Flores conta atualmente com uma boa estrutura e condições físicas para atender às necessidades básicas dos educandos. É possível perceber que os ambientes são limpos e arejados, as salas de aula contam com ventiladores e têm um tamanho padrão adequado para acomodar confortavelmente cerca de 30 educandos. A escola possui também, condições de acessibilidade, tais como: uma rampa de acesso no portão de entrada da escola e do corredor para o pátio interno, portas com tamanho apropriado para as salas de aula e um banheiro readaptado⁵⁸.

A instituição não conta com um ambiente informatizado. Há um projeto, conhecido como “Projeto UCA - Um Computador por Aluno”, que pretende atender os alunos com computadores portáteis (Netbooks). Todavia esses computadores não têm acesso à internet para realização de pesquisas, mas eles contam com jogos educativos e aplicativos instalados previamente. Segundo o servidor responsável pelo projeto na escola, a memória dos computadores é muito pequena, não sendo possível ampliar o uso de tais máquinas⁵⁹. No início do projeto UCA, a escola recebeu 597 computadores, desses, 259 estão em boas condições de uso, visto que 26 foram furtados e 312 estão com algum tipo de defeito⁶⁰. Portanto, podemos considerar que a instituição não oferece aos alunos espaço ou condições para pesquisa pela internet, o que comprometeu o desenvolvimento da atividade seis, como veremos posteriormente no capítulo três.

A turma pesquisada, conforme anteriormente mencionada, é a turma E do Ciclo II⁶¹. Esse agrupamento conta com 28 educandos matriculados, sendo 17 meninas e 11 meninos, todos com faixa etária entre 10 e 11anos. Desses educandos, dois alunos ainda não foram

⁵⁸ Projeto Político Pedagógico da Escola Campo, 2019, p. 24.

⁵⁹ Informação do Diário de Campo desta pesquisa recolhida no dia 16/09/19.

⁶⁰ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vila das Flores, 2019, p. 24.

⁶¹ A turma E do Ciclo II corresponde ao quinto ano do ensino fundamental.

alfabetizados devido à defasagem escolar, outro aluno também está em processo de alfabetização, mas tem laudo médico, necessitando, portanto, de atendimento especializado.

A sala de aula é espaçosa, contando com dois ventiladores que, por vezes, precisam ser desligados pelo intenso ruído que produzem. É interessante notar que as carteiras são um pouco pequenas para o tamanho dos educandos, porque são adequadas à turma do Ciclo I do turno vespertino. E que a desorganização do espaço é algo recorrente, com muitas carteiras dispostas fora da organização em fileiras e muitos papéis amassados ou rasgados pelo chão da sala de aula. O que foi possível perceber que prejudicou a concentração da turma durante as aulas.

A pesquisa foi apresentada à turma como um convite para que todos participassem. A pesquisadora leu com os alunos o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e explicou as diferenças entre esse termo e o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). As dúvidas foram aclaradas e a turma foi orientada a levar para os pais ou responsáveis o TCLE para ser autorizado e só então o TALE seria assinado pelos educandos autorizados a participarem da pesquisa⁶². Do total de 28 educandos, apenas 14 foram autorizados pelos responsáveis a participarem da pesquisa. Esse número baixo de participantes pode demonstrar que a formalidade dos Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido resulta num estranhamento e receio dos pais e responsáveis em autorizarem a pesquisa, como também, pode demonstrar que a forma utilizada para apresentar tais termos não foi eficiente.

A adaptação à rotina da escola e da sala de aula se deu naturalmente ao longo das aulas de História nas quais as atividades foram aplicadas. A turma foi bastante receptiva, apesar de muitos alunos terem tido dificuldade de devolver o TCLE. Muitos perderam, esqueceram e alguns dos responsáveis não autorizaram. Apesar de nem toda a turma participar da pesquisa, todos os alunos realizaram as atividades propostas, mas apenas as atividades dos participantes foram analisadas e catalogadas. No geral, foi possível perceber que a maioria dos educandos se mostrou receptiva às atividades propostas, mas que alguns alunos se dispersavam com muita facilidade, sendo difícil manter a atenção numa mesma atividade por muito tempo.

Como a Escola Municipal Vila das Flores conta com Ciclo II e Ciclo III no período matutino, é importante ressaltar que há muitos professores de área. A turma E conta com apenas

⁶² Ver informação do Diário de Campo desta pesquisa recolhida no dia 16/09/19.

duas pedagogas que lecionam língua portuguesa e matemática, enquanto os outros professores são de área, como no caso da disciplina de história, na qual a professora é historiadora.

A professora de história participante da pesquisa tem 49 anos de idade, graduou-se em ciências sociais pela Universidade Federal de Goiás – (UFG) no ano de 1996 e é mestre em sociologia também pela UFG desde 2001. Sua atuação como servidora concursada efetiva da Rede Municipal de Educação ocorre desde 1998. E na Escola Municipal Vila das Flores, a leciona há cinco anos, ou seja, desde 2014.

2.3.2 Escola Municipal Serra Dourada

A Escola Municipal Serra Dourada se localiza na Região do Noroeste de Goiânia. A instituição começou suas atividades administrativas em agosto de 1981 e iniciou o atendimento aos alunos e comunidade escolar em setembro do mesmo ano. A demanda na região é grande desde a década de 1980, haja vista que a escola passou por um projeto de ampliação na década de 1990 e por duas reformas no início dos anos 2000⁶³.

A região onde a escola se localiza passou nos últimos anos por várias mudanças, como a implantação de um grande shopping, faculdades, hipermercados e de condomínios verticais residenciais, o que resultou num desenvolvimento do bairro e dos setores circunvizinhos, que até então eram muito pouco desenvolvidos e carentes de estrutura⁶⁴.

Esse contexto de transformações na região levou consequentemente a uma mudança tanto na oferta de emprego, como na ampliação do acesso às opções de cultura, lazer e informação, o que reverberou no perfil do público da escola⁶⁵. Dessa forma, apesar de continuar sendo uma região periférica, pode-se considerar que nos últimos anos, o poder aquisitivo de parte da comunidade escolar passou por uma melhora. Tal fato não é geral, havendo muitas famílias de educandos em situação de risco e de pobreza e em precárias condições de vida.

A estrutura atual da instituição conta com onze salas de aula, uma sala para a diretoria e coordenação, uma secretaria, uma sala de convivência de servidores, um almoxarifado, um depósito para material, uma cozinha com despensa, dois banheiros sendo um masculino e outro feminino para alunos e dois banheiros, masculino e feminino para os funcionários. Conta ainda com um pátio interno coberto, uma quadra de esportes com cobertura e um pátio na lateral da

⁶³ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Serra Dourada, 2019, p.4.

⁶⁴ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Serra Dourada, 2019, p.6.

⁶⁵ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Serra Dourada, 2019, p.6.

escola descoberto⁶⁶. Nota-se que, assim como na Escola Municipal Vila das Flores, não há ambiente informatizado nessa instituição, o que compromete não só a aplicação da atividade seis, proposta no produto educacional, como também outros planejamentos de aulas e projetos ao longo do ano letivo.

A unidade escolar recebe educandos nos períodos matutino, vespertino e noturno. No turno matutino, há atendimento de 367 alunos para os Ciclos II e III, sendo uma turma D, uma turma E e duas turmas Fs no Ciclo II e duas turmas Gs, duas Hs e três agrupamentos Is no Ciclo III⁶⁷. Pode-se observar um grande número de alunos matriculados e frequentes no período matutino, sendo mais de 30 educandos por turmas. Vale ressaltar que salas de aula muito cheias são um complicador e interferem diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

No turno vespertino, são atendidos 269 alunos em duas turmas de educação infantil, para educandos com 5 anos de idade, no Ciclo I com duas turmas As, duas Bs e dois agrupamentos Cs e também no Ciclo II com uma turma de cada agrupamento. No período noturno, é atendido o público de jovens e adultos, contando com uma turma multisseriada⁶⁸ de 1ª a 4ª série e uma turma para cada série⁶⁹ da segunda fase do ensino fundamental⁷⁰.

Os servidores que fazem parte da instituição são concursados da Rede Municipal de Educação, tendo também substitutos e contratos especiais que passam por processos seletivos simplificados com duração de dois anos. São ao todo 63 servidores efetivos, dos quais, 41 são professores distribuídos nos três turnos. Em cada turno, há dois professores-coordenadores pedagógicos e um professor-coordenador de turno. O restante dos profissionais são servidores da equipe administrativa, responsáveis pela limpeza, merenda e secretaria e alguns servidores readequados de função devido a questões de saúde⁷¹.

É válido salientar que no momento em que a pesquisa foi realizada, a Escola Municipal Serra Dourada, assim como a Escola Municipal Vila das Flores, estava passando por situações de dificuldade devido à falta de servidores. Alguns professores estavam em licença médica ou

⁶⁶ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Serra Dourada, 2019, p.11.

⁶⁷ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Serra Dourada, 2019, p.7.

⁶⁸ Devido ao baixo número de alunos, é comum organizar turmas multisseriadas, nas quais agrupam-se educandos em diversos níveis, nesse caso, de 1ª a 4ª série, desse modo, os professores tentam fazer atendimentos individualizados ou em pequenos grupos para tentar contemplar as especificidades de cada série. Cabe ressaltar que esse não é o ideal de ensino de qualidade, mas é utilizado como uma possibilidade, haja vista os constantes cortes orçamentários para o ensino da EAJA e as dificuldades em se manter o ensino público para adolescentes, jovens e adultos no contexto, não só municipal, mas nacional também.

⁶⁹ Turmas de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série.

⁷⁰ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Serra Dourada, 2019, p.7.

⁷¹ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Serra Dourada, 2019, p.08 e 9.

licença prêmio, e ainda não havia substitutos para as vagas deles, o que levou a alterações e ajustes nos horários de aula. Tal fato é desfavorável tanto para as condições de trabalho do professor, que precisa entrar para substituir o colega, ficando sobrecarregado e perdendo seu momento de atividades inerentes à docência, no qual, deveria ser voltado para estudo e planejamento das aulas, como também para a qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

A Escola Municipal Serra Dourada apresenta ambientes limpos e arejados, as salas de aula são todas num mesmo tamanho e contam com ventiladores para a circulação do ar. Apesar dessa estrutura, é possível perceber que com o grande número de alunos matriculados no turno matutino, as salas se tornam desconfortáveis, dispendo as carteiras em filas muito próximas à lousa e apertadas entre si.

A turma pesquisada, como já foi comentado anteriormente, também foi a turma E do Ciclo II. Esse agrupamento conta com 34 educandos matriculados, sendo 23 meninas e 11 meninos, todos com faixa etária entre 10 e 11 anos. Da mesma forma que foi feito na Escola Municipal Vila das Flores, a pesquisa foi apresentada pela pesquisadora à turma como um convite para que todos participassem. A pesquisadora leu com os alunos o TALE e explicou as diferenças entre esse termo e o TCLE que seria entregue aos pais ou responsáveis. A professora participante levou para a reunião de pais a proposta da pesquisa, explicando diretamente aos responsáveis presentes na reunião a proposta do trabalho e entregou-lhes o TCLE, nessa ocasião a pesquisadora não pode estar presente, pois tal reunião aconteceu fora do horário de aulas. Só quando os pais ou responsáveis entregaram os TCLEs assinados, autorizando o aluno a participar da pesquisa, que a pesquisadora recolheu a assinatura no TALE dos educandos participantes.

Do total de 34 educandos, 26 participaram da pesquisa, acreditamos que o fato da professora participante explicar e esclarecer diretamente com os pais e responsáveis como seria a pesquisa ajudou a aumentar o número de participantes e minimizar os possíveis receios causados pela formalidade e extensão dos Termos.

A sala de aula é pequena para o número de alunos frequentes, porém, é relativamente arejada contando com três ventiladores. É interessante notar que as carteiras são um pouco pequenas para o tamanho dos educandos, fato que se justifica devido à turma de Ciclo I do turno vespertino.

No geral, é possível perceber que a maioria dos educandos é receptiva às atividades propostas pelos professores, mas que alguns alunos se dispersam com facilidade, sendo difícil manter a atenção numa mesma atividade por muito tempo.

É importante ressaltar que, assim como a Escola Municipal Vila das Flores, a Escola Municipal Serra Dourada também conta com Ciclo II e Ciclo III no período matutino, portanto, há muitos professores de área. Dessa forma, os professores da turma pesquisada são em sua maioria especialistas nas suas respectivas áreas de ensino, como no caso da disciplina de história, em que a professora é historiadora.

A professora participante da pesquisa tem 33 anos, é casada e formada em história pela Universidade Federal de Goiás desde 2008. Em 2011 começou a atuar como servidora efetiva da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Está lotada na Escola Municipal Serra Dourada há nove anos, ou seja, desde que tomou posse no concurso da RME.

O próximo capítulo se dedica a apresentar o produto educacional, analisar e comparar os dados levantados a partir da aplicação desse material nas duas escolas campo da pesquisa.

Capítulo 3

Reflexões acerca do Produto Educacional e análise dos dados levantados na pesquisa de campo

O presente capítulo se destina a apresentar, discutir e analisar o produto educacional inicial que foi aplicado nas escolas campos da pesquisa, observando suas possibilidades e limitações dentro do contexto escolar. Pretende-se, nesse sentido, refletir sobre os acertos do produto educacional e sobre as mudanças necessárias para que o material final tenha mais êxito para possibilitar e impulsionar a aprendizagem histórica dos educandos.

O produto educacional inicial foi aplicado em duas escolas municipais denominadas nesta pesquisa de Escola Municipal Vila das Flores e Escola Municipal Serra Dourada. Na Escola Municipal Vila das Flores foi realizada a investigação de observação participante no período de 22 de setembro de 2019 a 11 de novembro de 2019, com a participação da pesquisadora durante as aulas de história. Na Escola Municipal Serra Dourada, o estudo foi realizado entre 3 de outubro de 2019 e 4 de dezembro de 2019, não houve a observação participante da pesquisadora, na intenção de ver como o produto educacional funciona sem sua participação direta. Dessa forma, a pesquisa nessa escola foi acompanhada à distância, esclarecendo as dúvidas e fazendo as orientações necessárias quando requisitada pela professora colaboradora.

O objetivo principal do produto educacional proposto era a disponibilização de um material didático sobre a história da construção de Goiânia que impulsionasse e favorecesse a aprendizagem histórica de alunos na faixa etária de 10 anos de idade, a partir de atividades lúdicas e instigantes de cognição histórica. Paralelo a esse intuito principal, objetivava-se também a desenvolver um conceito de tempo histórico, estimular a empatia e a imaginação histórica. Além disso, objetivava-se contribuir, por meio da História Local, com o processo de identidade dos educandos no sentido do reconhecimento de si como sujeito histórico que percebe outras realidades com senso de alteridade e respeito ao outro.

Para isso, foram elaborados dois materiais que se complementam, o material do professor e o material do estudante. O material do professor foi proposto como um guia para as aulas e atividades dos alunos, em forma de tutorial informal. Já o material do estudante foi pensado como uma sequência de atividades de cognição histórica. Em cada uma das atividades

foram apresentados e trabalhados documentos históricos, na intenção de estimular sua interpretação histórica em detrimento de textos de autores. O propósito não era de diminuir ou desvalorizar os textos de autores sobre História de Goiânia, mas, pelo contato direto com os documentos, possibilitar aos educandos o exercício da autonomia e da capacidade de pensar e argumentar por si mesmos (RÜSEN, 2010e).

De acordo com o que Rüsen (2010e) comenta, seria como um livro de trabalho, no qual deve-se prevalecer a apresentação de documentos e estímulo à interpretação sobre os textos de autores. Assim, os alunos podem elaborar sua própria exposição, desde que lhe sejam oferecidas possibilidades de verificar as interpretações dadas, ou seja, “[...] mediante a própria interpretação, estabelecer contextos históricos com base na documentação dada (junto à exposição de autores concretos ou complementares a ela)” (RÜSEN, 2010e, p. 118). Como na sequência de atividades não foram disponibilizados textos complementares, intencionou-se que essa verificação ocorresse durante a correção das atividades conduzida pela professora, na troca de informações entre os próprios educandos e na atividade que propunha a pesquisa em livros ou na internet.

É importante destacar que as atividades tentaram levar em consideração o nível e as condições de aprendizagem dos alunos. Logo, procurou-se não produzir uma sobrecarga cognitiva nas atividades, atentando para o estilo da linguagem utilizada e para a capacidade de compreensão dos alunos (RÜSEN, 2010e). Não obstante, foram propostas atividades desafiadoras, que instigassem e ampliassem a percepção do passado e a compreensão sobre aspectos da história da construção de Goiânia.

Diante do exposto, ao se elaborar a sequência de atividades de cognição histórica objetivava-se que a experiência histórica fosse incitada, ou seja, por meio dos diversos tipos de documentos, do uso da lupa, do contato com depoimentos, que os alunos tivessem a oportunidade de uma experiência histórica e que despertassem “[...] às diferenças históricas e às diferentes qualidades da vida humana através dos tempos” (RÜSEN, 2010e, p.119). E que, por fim, fosse possível uma comparação interpretativa, com a percepção da particularidade da estranheza e do diferente no passado em relação e comparação com o presente (RÜSEN, 2010e).

O protótipo do produto educacional era um projeto de ensino aplicado nas escolas campos da pesquisa composta por seis atividades escritas e três atividades de interação. A seguir, apresentaremos os resultados da aplicação desse produto educacional, analisando os

dados e discutindo as mudanças necessárias para o produto educacional final, fruto desse estudo.

3.1 Análise dos dados levantados na pesquisa de campo: atividade 1

A primeira atividade proposta era um texto literário de Arthur Conan Doyle, adaptado por Robert A. Cuther, intitulado “O Caso do Homem Alto”. O conto narra um assassinato e como Sherlock Holmes conseguiu chegar à resolução do caso. A intenção dessa atividade era que fosse como uma introdução às próximas atividades de cognição histórica. Esperava-se que a história envolvesse os alunos, que eles gostassem da ideia de investigar algo, possibilitando a relação do trabalho do investigador ao trabalho do historiador, visto que as próximas atividades eram baseadas na ideia de mistério e de investigação do passado.

A primeira pergunta da atividade era “Por que o conto se intitula ‘O Caso do Homem Alto’?”. De acordo com os dados levantados, tanto na Escola Municipal Vale das Flores quanto na Escola Municipal Serra Dourada, houve o entendimento da questão. Na primeira escola, de um total de 11 atividades entregues, 100% dos alunos conseguiram explicar que o assassino havia utilizado pernas de pau para acessar a janela e matar o tio, conforme exemplo da Aluna I⁷²: *“Porque o homem matou o tio da moça usando pernas de pau para alcançar a janela”*⁷³. Na Escola Municipal Serra Dourada, das 26 atividades analisadas, 25 dos alunos participantes (96,15%) conseguiram compreender o sentido do título, com respostas simples como *“Porque o culpado usou pernas de pau”* (Aluna 5), enquanto um educando (3,85%) deixou a questão em branco.

A segunda questão perguntava “Como Sherlock Holmes conseguiu desvendar o crime?”. O resultado dos dados dessa pergunta é mais divergente que o da primeira questão, pois enquanto na Escola Municipal Vila das Flores apenas dois alunos (18,18%) acertaram a pergunta, na Escola Municipal Serra Dourada foi possível contabilizar 25 acertos (96,15%), como especificado na tabela 11. Esses dados demonstram que a forma como o texto foi trabalhado em sala de aula pode ter afetado o resultado.

⁷² Para manter o anonimato dos alunos da Escola Vale das Flores, eles serão identificados por letras e na Escola Serra Dourada, por números.

⁷³ Os erros ortográficos e de pontuação foram corrigidos para melhor entendimento. Alguns trechos com coloquialidade foram mantidos para não afetar o sentido da resposta dos educandos.

Tabela 11: Quantitativos e percentuais das respostas da questão 2 da atividade 1 do produto educacional.

Escola Municipal Vila das Flores			Escola Municipal Serra Dourada		
Respostas	Nº	%	Respostas	Nº	%
Acertos	2	18,18%	Acertos	25	96,15%
Erros	2	18,18%	Erros	-	-
Em branco	-	-	Em branco	1	3,85%
Cópias da correção ⁷⁴	7	63,64%	Cópias da correção ⁷⁵	-	-
Total	11	100%	Total	26	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Durante a observação da aplicação da atividade na Escola Municipal Vila das Flores, foi possível perceber que a leitura do texto conduzida coletivamente não foi tão explorada, muitos alunos se dispersaram e apresentaram dificuldade de concentração. Tanto que as respostas consideradas acertos foram muito sucintas e vagas, como, por exemplo, *“Disfarçando um amigo”* (Aluna L). Ademais, a maioria da turma copiou a resposta que a professora colocou no quadro: *“Ele desconfia que as evidências que incriminavam o namorado da moça eram falsas. Investigou minuciosamente e descobriu quem era o verdadeiro assassino”*.

Na Escola Municipal Serra Dourada, a professora relatou que inicialmente a turma não gostou do texto, tendo bastante dificuldade de compreensão. Mas que ela insistiu e voltou várias vezes à leitura, levando três aulas para concluir a atividade. Segundo ela, quando a turma conseguiu entender e interpretar, os alunos passaram a gostar da história e se envolveram com o tema. Provavelmente, essa mediação contribuiu para o resultado geral das respostas. As respostas foram diversificadas, dez alunos (38,46%) enfatizaram o velho disfarçado, cinco alunos (19,23%) colocaram ênfase nas marcas deixadas pelas pernas de pau, cinco alunos na descoberta das andas, e outros cinco alunos destacaram o poço. Um aluno (3,85%) enfatizou a confissão do assassino, enquanto outro comentou sobre a importância da observação de Sherlock Holmes para a solução do crime.

É interessante notar a importância da mediação do professor no processo de assimilação de um conteúdo ou na interpretação de um texto que inicialmente parecia ser de difícil compreensão. Nesse sentido, podemos imaginar que a professora, como mediadora do

⁷⁴ Cópias da correção são as respostas que ficaram iguais ao que a professora colocou no quadro no momento da correção.

⁷⁵ Cópias da correção são as respostas que ficaram iguais ao que a professora colocou no quadro no momento da correção.

conhecimento, conseguiu dirigir a percepção dos alunos para os principais aspectos do texto, promoveu raciocínio e imaginação durante a leitura do conto. Ou seja, seu papel como mediadora foi como um guia para a percepção, a atenção, a memória, a imaginação e o raciocínio do aluno ao interagir com o texto escrito (SFORNI, 2010). Diante desses dados, no material do professor será ressaltada a importância da mediação do professor no processo de leitura e interpretação do texto.

A terceira questão propunha que fosse feita uma relação entre o trabalho do detetive e o trabalho do historiador. Tal proposição se baseou nas reflexões de Ginzburg (1989) sobre o paradigma indiciário. Segundo tal autor, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural (GINZBURG, 1989, p. 157). Dessa forma, assim como um médico, um investigador ou um historiador de arte, buscam indícios e comparam quadros para analisar situações específicas de doentes, crimes ou obras de arte, o historiador busca indícios e compara fontes na produção do conhecimento histórico.

De acordo com os dados da tabela 12, podemos considerar que na Escola Municipal Vila das Flores quase metade dos alunos (45,46%) conseguiram fazer a relação e três deles (27,27%) conseguiram relacionar parcialmente, o que nos leva a concluir que, apesar das dificuldades de interpretação do texto, grande parte foi capaz de tecer relações entre os dois trabalhos. Como no caso da Aluna N: *“O detetive investiga assassinatos e o historiador investiga coisas antigas, tipo uma foto. Ele investiga as roupas, o jeito das pessoas e ele conta o passado que aconteceu. Em comum é que eles investigam”*, ou no caso da Aluna I, que embora não tenha aprofundado na resposta, teceu parcialmente relações entre o trabalho do investigador e do historiador: *“Os dois procuram saber o que aconteceu”*.

Já na Escola Municipal Serra Dourada, 80,77% dos pesquisados conseguiram fazer a relação entre os dois trabalhos. Algumas respostas foram mais elaboradas, como a da Aluna 10: *“Todos procuram informações, tipo, querem saber de coisas, só que o historiador pesquisa o passado e o detetive quer descobrir pistas e o culpado de um crime”*, outras respostas mais diretas, como, por exemplo: *“Eles procuram pistas e eles também perguntam e observam para achar a resposta”* (Aluno 17). Do total de respostas, três alunos não conseguiram relacionar o trabalho do investigador e do historiador e dois deixaram a questão em branco, ou seja, nem todos conseguiram entender o objetivo da atividade.

Tabela 12: Quantitativos e percentuais das respostas da questão 3 da atividade um do produto educacional.

Escola Municipal Vila das Flores			Escola Municipal Serra Dourada		
Respostas	Nº	%	Respostas	Nº	%
Acertos	5	45,46%	Acertos	21	80,77%
Erros	2	18,18%	Erros	3	7,7%
Parcial	3	27,27%	Parcial	-	-
Em branco	1	9,09%	Em branco	2	11,53%
Total	11	100%	Total	26	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

A quarta e última questão proposta na atividade propunha a ilustração do texto. Na Escola Municipal Vila das Flores, os alunos desenharam no pequeno espaço que restava abaixo da questão. Apesar do pequeno espaço, de não ter sido entregue uma folha à parte para os alunos desenharem e nem ter havido tempo para a produção artística, todos (100%) ilustraram o texto, o que demonstra a importância da produção não verbal para a compreensão do texto, segue abaixo alguns exemplos de ilustração.

Figura 1 – Ilustração da aluna B da Escola Municipal Vila das Flores

04. Faça uma ilustração do conto “O caso do homem alto”.

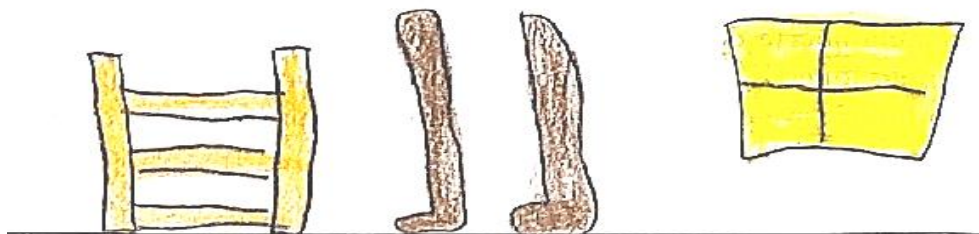


Figura 2 - Ilustração da aluna D da Escola Municipal Vila das Flores



Figura 3 – Ilustração da aluna I da Escola Municipal Vila das Flores

04. Faça uma ilustração do conto “O caso do homem alto”.



Fonte: Dados da Pesquisa

Ao observarmos as ilustrações é possível perceber que a Aluna B explora os objetos significativos e alegóricos presentes na história: a escada, as andas e a janela. Na segunda ilustração, a Aluna D desenha o homem disfarçado do tio assassinado, uma imagem significativa para a resolução do mistério. E, por fim, a Aluna I, ao retratar o poço onde o menino encontra as andas, ilustra o começo da resolução do mistério e destaca as figuras de Holmes, com a lupa em uma das mãos e Watson ao seu lado.

Na Escola Municipal Serra Dourada, foi entregue uma folha em branco para os alunos ilustrarem o texto, os desenhos também foram bastante ilustrativos, como é possível observar nos exemplos abaixo, principalmente pelo fato de terem sido mais estimulados para a expressão artística. Das 26 atividades analisadas, três (7,7%) participantes não entregaram as ilustrações. Ao comparar os resultados das duas escolas nessa questão e retomar o caderno do professor do produto educacional, foi possível perceber que não houve a orientação de valorizar o momento da produção artística, portanto, é preciso uma retificação no caderno do professor, visto o quanto as ilustrações de ambas as escolas foram expressivas. Podemos perceber nesse dado o quanto a escrita é estimulada em detrimento de outras formas de expressão na escola. Nesse sentido, Gardner (1995) critica a imposição de currículos, que desconsideraram que nem todos os indivíduos têm os mesmos interesses e habilidades, valorizando extensivamente a escrita e por isso, na escola, deve-se estimular a "[...] desenhar em perspectiva, compor rima, realizar experiências químicas, criar um programa de computador. Seria desejável, no melhor de todos os mundos possíveis que todas as crianças pudessem ter acesso a todas essas atividades". (GARDNER, 1995, p. 167).

Figura 6 - Ilustração da aluna 26 da Escola Municipal Serra Dourada



Fonte: Dados da Pesquisa

Na ilustração da Aluna 21 da Escola Municipal Serra Dourada, podemos perceber uma riqueza de detalhes, ilustrando os personagens da trama e alguns objetos e situações significativas no desdobrar dos acontecimentos da narrativa, o que demonstra que a aluna conseguiu compreender e expressar a história. No desenho feito pela Aluna 25, assim como a Aluna B da Escola Municipal Vila das Flores, aparecem os objetos significativos e alegóricos para a trama, como a janela, as andas, a escada, a arma, o local da arma, a lupa do Sherlock Holmes, o assassino, o coração partido. E na ilustração da Aluna 26, também aparece o poço e o momento inicial para a confirmação da hipótese que levava à solução do mistério.

Diante dos dados levantados, é possível concluir que a maioria dos educandos da Escola Municipal Serra Dourada e que alguns educandos da Escola Municipal Vila das Flores conseguiram compreender o texto, se envolver na ideia da investigação e tecer relações entre o trabalho do historiador com o trabalho do investigador policial. Para envolver ainda mais os educandos e facilitar a compreensão, no produto educacional final será feita uma adaptação do conto na tentativa de deixar a leitura mais acessível, mas mantendo a essência do texto. Optou-se também por colocar no início dessa primeira atividade quem é o personagem Sherlock Holmes, no sentido de contextualizar o conto que será trabalhado e envolver os educandos na leitura. Outra alteração feita foi acrescentar algumas perguntas para ajudar na interpretação do texto, como, por exemplo: *“Por que a moça procurou Sherlock Holmes?”*; *“Por que seu namorado foi acusado?”*; *“Por que Sherlock Holmes imaginou que as marcas no chão do quintal não eram de escada?”*, e só após essas perguntas que fazem com que o educando retome o texto, que a atividade vai à questão do porquê do título, de como Sherlock Holmes desvendou o crime e por fim, na relação do trabalho do detetive com o trabalho do historiador.

3.2 Análise dos dados levantados na pesquisa de campo: atividade 2

Na continuação do projeto de ensino foi entregue uma atividade de análise iconográfica com três fotografias de Goiânia, de um mesmo ângulo e mesmo lugar, em épocas diferentes, 1937, década de 1940 e 2011. As fotografias estavam, propositalmente, fora de ordem cronológica e sem nenhuma legenda. Essa atividade, assim como as demais, seguiu a ideia de um mistério a ser revelado, por isso que a atividade introdutória de análise do texto “O Caso do Homem Alto” era de fundamental importância. Partindo então da ideia de mistério e investigação, a atividade propunha que os mistérios das fotos fossem descobertos, sugeriu-se o uso de lupa para melhor análise das imagens e para colaborar com a ludicidade da tarefa. A intenção da atividade era de disponibilizar fontes históricas visuais para que os alunos pudessem

se relacionar com elas, desenvolver um olhar investigativo nas imagens e buscar elementos para justificar seu raciocínio histórico, estimular a imaginação histórica e sua construção do conceito de tempo.

Tanto na Escola Municipal Vila das Flores, como na Escola Municipal Serra Dourada a lupa foi utilizada e de acordo com a observação e relato das professoras, os alunos se envolveram e se interessaram bastante pela proposta. Ao contrário da atividade anterior e da atividade cinco que analisaremos posteriormente, nessa atividade não havia texto escrito, apenas análise de imagens. Dessa forma, foi possível observar a partir dos dados levantados e dos relatos das professoras, uma maior facilidade dos educandos em responder e se envolver, o que demonstra que o processo de leitura e escrita ainda não está plenamente assimilado nas turmas, por outro lado, o aspecto lúdico da atividade pode ter contribuído também para esse envolvimento. Um fato que chamou atenção é que o Aluno F da Escola Municipal Vila das Flores, ainda não alfabetizado, com o auxílio da professora em transcrever suas respostas orais, conseguiu perceber elementos temporais das imagens que outros colegas alfabetizados não conseguiram, isso aumentou consideravelmente sua autoestima e, provavelmente, contribuirá com seu processo de apropriação da leitura e escrita.

Na Escola Municipal Vila das Flores foram analisadas 12 atividades, enquanto na Escola Municipal Serra Dourada 25 atividades. No primeiro mistério, como é possível observar na tabela 13, sete alunos (58,33%) da Escola Municipal Vila das Flores conseguiram perceber que a foto 2 era mais antiga, enquanto na Escola Municipal Serra Dourada nove participantes (36%) tiveram a mesma percepção. O restante dos estudantes respondeu que a foto 1 era mais antiga, talvez pelo fato da disposição das fotos na atividade, ninguém respondeu que a foto 3 era a mais antiga.

Tabela 13: Quantitativos e percentuais das respostas da questão 1, letra “a”, da atividade 2 do produto educacional.

Escola Municipal Vila das Flores			Escola Municipal Serra Dourada		
Respostas	Nº	%	Respostas	Nº	%
Acertos - “foto 2”	7	58,33%	Acertos - “foto 2”	9	36%
Erros - “foto 1”	5	41,67%	Erros - “foto 1”	16	64%
Total	12	100%	Total	25	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme dados da tabela 14, na Escola Municipal Vila das Flores, quatro alunos (33,33%) justificaram que é uma cidade em processo de construção, enquanto dois alunos disseram que na foto dois não há nada (16,67%) e, portanto, é algo que vai se transformar. Além dessas respostas que buscam elementos da transformação da paisagem para justificar a ideia, três participantes justificaram devido à qualidade das imagens (25%); dois alunos pela observação da foto (16,67%), e um percebeu coisas antigas na imagem (8,33%).

Tabela 14: Quantitativos e percentuais das respostas da questão 1, letra “b”, da atividade 2 do produto educacional – Escola Municipal Vila das Flores.

Respostas	Nº	%
É um processo de construção de uma cidade.	4	33,33%
Qualidade das imagens.	3	25%
Pois na foto 2 “não tem nada”.	2	16,67%
Observação das fotos.	2	16,67%
Percepção de coisas antigas na imagem.	1	8,33%
Total	12	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Já na Escola Municipal Serra Dourada 19 participantes (76%) justificaram que na foto 2 há poucas construções, não tem asfalto, não tem nada; dois (8%) justificaram que é um processo de construção, de transformação, enquanto quatro (16%) também evidenciaram a escolha da foto pela observação da imagem, conforme tabela 15 abaixo. Se, de acordo com a tabela 13, apenas nove pesquisados responderam que a foto 2 era mais antiga e na justificativa 19 dizem que na foto 2 tem poucas construções, não tem asfalto, é possível imaginar que houve alteração das respostas originais no momento da correção, apesar da orientação em se manter a resposta do aluno como dados para essa pesquisa. Não obstante, podemos concluir então, diante dos dados de ambas as escolas do estudo, aqueles que conseguem perceber o processo de transformação da paisagem das fotos ou por elementos antigos presentes nas imagens, buscam elementos iconográficos da fonte para expressar sua percepção temporal. Aqueles que dizem ser pela observação das fotos ou pela qualidade da imagem não estão completamente errados, mas faltam elementos para complementar a justificativa e explicitar melhor a percepção temporal em relação às fotos. Todavia, em ambos os casos, é possível perceber uma relação com o tempo em perspectiva histórica.

Tabela 15: Quantitativos e percentuais das respostas da questão 1, letra “b”, da atividade 2 do produto educacional - Escola Municipal Serra Dourada.

Respostas	Nº	%
Pois na foto 2 tem poucas construções, não tem asfalto...	19	76%
Observação das fotos.	4	16%
É um processo de construção.	2	8%
Total	25	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

A segunda questão da atividade, na letra “a”, indagava se as fotos eram de um mesmo lugar ou de lugares diferentes. Na Escola Municipal Vila das Flores, nove dos estudantes (75%) responderam ser de um mesmo lugar e os outros três (25%) disseram ser de lugares diferentes. Já na Escola Municipal Serra Dourada apenas um aluno (4%) respondeu ser de lugares diferentes, enquanto os outros 24 participantes (96%) responderam que as fotos eram de um mesmo lugar, conforme tabela 16 abaixo.

Tabela 16: Quantitativos e percentuais das respostas da questão dois, letra a, da atividade 2 do produto educacional.

Escola Municipal Vila das Flores			Escola Municipal Serra Dourada		
Respostas	Nº	%	Respostas	Nº	%
Acertos - “mesmo lugar”	9	75%	Acertos - “mesmo lugar”	24	96%
Erros - “lugares diferentes”	3	25%	Erros - “lugares diferentes”	1	4%
Total	12	100%	Total	25	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

A continuação da segunda questão, letra “b”, pedia para que a conclusão de ser um mesmo lugar ou lugares diferentes fosse justificada. Na Escola Municipal Vila das Flores, conforme tabela 17, três alunos (25%) conseguiram perceber o mesmo formato das ruas nas três imagens e um deles (8,33%) identificou o mesmo prédio nas duas primeiras imagens, ou seja, buscaram elementos iconográficos para justificar sua resposta anterior. Dois participantes (16,67%) tiveram a percepção de um processo de transformação da paisagem, um processo de construção, conseguindo, dessa forma, tecer relação da passagem temporal com a mudança do espaço. O restante dos educandos não conseguiu utilizar muitos elementos para justificar suas respostas, sendo que um aluno (8,33%) diz perceber semelhanças, mas não cita quais, dois não

conseguem justificar o porquê de ser o mesmo lugar e três não identificam semelhanças, pois para eles são de lugares diferentes.

Tabela 17: Quantitativos e percentuais das justificativas das respostas da questão 2, letra “b”, da atividade 2 do produto educacional - Escola Municipal Vila das Flores.

Respostas	Nº	%
Formato das ruas.	3	25%
Percepção do processo de construção.	2	16,67%
Não conseguem justificar.	2	16,67%
Percepção de semelhanças entre as fotos.	1	8,33%
Percepção do mesmo prédio nas duas primeiras fotos.	1	8,33%
Não percebem semelhança, já que são de lugares diferentes.	3	25%
Total	12	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Na Escola Municipal Serra Dourada, apesar de quase 100% dos estudantes responderem que se tratava de um mesmo lugar, seis alunos (24%) não conseguiram justificar suas respostas. Os que conseguiram justificar sua escolha exploraram elementos iconográficos em suas respostas, dez alunos (40%) identificaram tanto o mesmo formato das ruas como a presença de um mesmo prédio nas imagens, cinco (20%) relacionam o processo de mudança da paisagem, de construção de um lugar, com a passagem do tempo, enquanto dois (8%) percebem o formato das ruas e outros dois (8%) alunos identificam o mesmo prédio nas duas primeiras fotos, de acordo com tabela 18 abaixo. É interessante perceber que nas duas escolas, apesar dos participantes que não conseguiram justificar suas respostas ou que não viram semelhanças pensando ser fotos de lugares diferentes, o restante dos estudantes utilizou elementos iconográficos e buscou um raciocínio histórico, uma relação tempo e espaço, para explicar sua resposta (SILVA, FLEURY, 2015).

Tabela 18: Quantitativos e percentuais das justificativas das respostas da questão 2, letra “b”, da atividade 2 do produto educacional – Escola Municipal Serra Dourada.

Respostas	Nº	%
Formato das ruas e percepção do mesmo prédio.	10	40%
Não conseguem justificar.	6	24%
Percepção do processo de construção e passagem temporal.	5	20%
Formato das ruas.	2	8%
Percepção do mesmo prédio nas duas primeiras fotos.	2	8%
Total	25	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Para o mistério 3: “*Qual a data aproximada das fotos?*”, as respostas foram diversificadas e a intenção não era que os alunos acertassem a questão, mas de perceber se conseguiam estabelecer uma relação lógica entre as fotos e sua possível data cronológica. Na Escola Municipal Vila das Flores nove alunos (75%) colocaram datas muito próximas entre as fotos. Por exemplo, a Aluna A respondeu 1998, 1997, 1999 para as fotos 1, 2 e 3 respectivamente. Para o Aluno G, as fotos eram de 2000, 1990 e 2017. Já a Aluna L, as fotos seriam de 2003, 2000 e 2015. De acordo com os dados, é possível conjecturar para os pesquisados as datas consideradas distantes são datas próximas, com menos de 20 ou 30 anos, mas anteriores ao seu nascimento e que, ao responderem com intervalos de tempo curtos, eles percebem a passagem de um ano de forma lenta e, paralelamente, entendem as transformações da paisagem de forma rápida.

Na Escola Municipal Serra Dourada, 20 alunos (80%) apagaram suas respostas originais, o que dificultou a análise dos dados. Das cinco atividades que mantiveram as respostas originais destaca-se duas respostas que consideramos uma relação cronológica entre as três fotos: da Aluna 3, que respondeu 1990, 1967 e 2016; e, a Aluna 4 cuja resposta foi 1969, 1910 e 2015.

Conforme nos aponta Cainelli (2006), as crianças pensam o passado a partir do seu presente, dessa maneira, não importa a cronologia das fotos, mas sua localização no passado e a percepção de que são de tempos diferentes do presente. Podemos então considerar que muitos alunos conseguiram fazer essa relação, já que oito estudantes (66,67%) da Escola Municipal Vila das Flores e cinco alunos da Escola Municipal Serra Dourada (20%) que não apagaram suas respostas originais, consideraram a foto 3 como sendo do tempo presente e as outras duas do passado. Portanto, há um raciocínio temporal, uma localização temporal dos contextos das fotos, que não considera a cronologia matemática, mas que leva em conta as dimensões temporais, essa lógica temporal, na perspectiva da Educação Histórica, é de fundamental importância. Por conseguinte, os dados levantados no mistério 3 optou-se em retirar do produto educacional final essa questão, visto que a intenção da atividade como um todo não era determinar a cronologia das fotos e sim instigar a percepção temporal dos educandos.

No mistério 4, letra “a”, de acordo com a tabela 19, ao serem questionados qual era o lugar das fotos, nove alunos (75%) da Escola Municipal Vila das Flores não acertaram, respondendo saber que se trata de uma cidade, mas não sabem qual, ou se arriscaram responder São Paulo ou simplesmente responderam que não sabiam. Dos doze participantes da Escola

Vila das Flores, três (25%) conseguiram descobrir que era Goiânia, dois alunos (16,67%) justificaram sua resposta, posto que reconheceram a cidade e, um aluno (8,33%) conseguiu identificar a bandeira na foto 3 (confira a tabela 20). Aqueles que não responderam Goiânia na letra “a” também justificaram suas respostas, seis (50%) disseram que observaram as imagens e os outros três (25%) disseram que é uma cidade, pois há construções, casas etc. Apesar de 50% dos alunos responder genericamente que concluíram sua resposta pela observação das imagens, podemos entender que houve uma relação com as fontes e que os estudantes da Escola Municipal Vila das Flores utilizaram elementos iconográficos para justificar suas escolhas.

Tabela 19: Quantitativos e percentuais das respostas da questão 4, letra “a”, da atividade 2 do produto educacional - Escola Municipal Vila das Flores.

Respostas	Nº	%
Acertos - “Goiânia”	3	25%
Erros – “uma cidade, São Paulo, não sei...”	9	75%
Total	12	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 20: Quantitativos e percentuais das justificativas das respostas da questão 4, letra “b”, da atividade 2 do produto educacional - Escola Municipal Vila das Flores.

Respostas	Nº	%
Consegue reconhecer o local.	2	16,67%
Percepção das bandeiras na foto 3.	1	8,33%
Pela observação das imagens.	6	50%
Devido à presença de casas e construções.	3	25%
Total	12	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Na Escola Municipal Serra Dourada, podemos considerar que 100% dos estudantes acertaram a pergunta da letra a do mistério 4, pois 22 alunos (88%) responderam ser o centro de Goiânia ou a Praça Cívica (Praça Dr. Pedro Ludovico Teixeira) e os outros três participantes da pesquisa (12%), apesar de suas respostas terem sido consideradas erros parciais, podemos imaginar que eles estão se referindo a Goiânia e à Praça Cívica ao responderem “Goiás, na Praça das Três Raças” ou “praça municipal”, ver tabela 21.

Tabela 21: Quantitativo e percentual das respostas da questão 4, letra “a”, da atividade 2 do produto educacional – Escola Municipal Serra Dourada.

Respostas	Nº	%
Acertos - “Praça Cívica”; “centro de Goiânia”.	22	88%
Erros parciais – “Goiás, na praça das três raças”; “praça municipal”.	3	12%
Total	25	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com a tabela 22 abaixo, é interessante notar que embora a letra “a” tenha sido respondida de forma assertiva por praticamente 100% dos alunos, na letra “b”, ao justificarem suas escolhas, 17 deles (68%) não conseguiram explicar suas ideias, com respostas vagas como, “*Pelos elementos*” (Aluno 2); ou “*Porque tem muitas árvores e muitos prédios*” (Aluna 20). Assim sendo, podemos concluir que provavelmente os alunos alteraram suas respostas originais da letra “a”, durante a correção da atividade em sala de aula. O restante do grupo, justificou suas escolhas, cinco (20%) conseguiram perceber as bandeiras na foto 3, enquanto três (12%) disseram que reconheceram o local.

Tabela 22: Justificativas das respostas corretas da questão 4, letra “b”, da atividade 2 do produto educacional - Escola Municipal Serra Dourada.

Respostas	Nº	%
Não conseguem justificar.	17	68%
Percebem as bandeiras.	5	20%
Reconhece o local.	3	12%
Total	25	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

A última questão da atividade perguntava: “*Por que as fotos são tão diferentes umas das outras?*”. Tanto na Escola Municipal Vila das Flores, como na Escola Municipal Serra Dourada os alunos conseguiram expressar sua interpretação em relação às imagens. Conforme tabela 23, a maioria em ambas as escolas percebeu as mudanças no decorrer do tempo, seja pelo processo de construção de uma cidade, seja pela alteração da paisagem com o passar do tempo. Como, por exemplo, “*Porque o tempo foi passando e foram construindo prédios, casas, carros, ruas, ou as coisas do passado permaneceram*” (Aluno 12). “*Porque ainda estavam construindo e depois tudo modernizou, mais prédios e mais carros. Também a segunda imagem não tem quase nada e as outras têm*” (Aluna 3). “*A foto 2 é quando começou a construir a cidade, já a*

foto 1 tem mais construções, a foto 3 a cidade já é mais avançada” (Aluno F). *“Porque essa cidade evoluiu”* (Aluna D).

Ainda na tabela 23 é possível notar que alguns responderam à questão das diferenças entre as fotos com a ideia de que são de anos diferentes, tal como as exemplificações: *“Porque cada uma é em anos diferentes, as construções”* (Aluna 7). *“Pois os anos passaram e as coisas mudaram”* (Aluna B). Na Escola Municipal Vila das Flores três participantes (25%) responderam que as fotos são diferentes entre si, pois são de lugares distintos, eles usam uma lógica para responder coerentemente à questão, visto que não consideraram que as fotos são de um mesmo lugar.

Tabela 23: Quantitativo e percentual das respostas da questão 5 da atividade 2 do produto educacional.

Fonte: Dados da Pesquisa

Escola Municipal Vila das Flores			Escola Municipal Serra Dourada		
Respostas	Nº	%	Respostas	Nº	%
Percepção da mudança no decorrer do tempo.	6	50%	Percepção da mudança no decorrer do tempo.	23	92%
Percepção de que as fotos são de anos diferentes.	3	25%	Percepção de que as fotos são de anos diferentes.	2	8%
“São de lugares diferentes”.	3	25%	“São de lugares diferentes”.	-	-
Total	12	100%	Total	25	100%

Com base nas narrativas dos alunos, especialmente no mistério 5 da atividade, é possível notar que a maioria apresentou um raciocínio histórico ao interpretarem as fontes, há uma percepção do tempo passado e uma relação entre a passagem temporal e as alterações do espaço. É notável também, em algumas narrativas, a ideia de continuidade, com uma relação entre passado, presente e futuro. Nesse sentido, Barca (2012), ao citar Rüsen e Lee, comenta que saber história vai além de saber um conhecimento específico sobre o passado. Implica em competências aprofundadas de orientação temporal, compreendendo e tecendo relações entre situações passadas, entre o passado e o presente; fazendo conjecturas em relação ao futuro. Podemos então concluir que a atividade pode contribuir com a aprendizagem histórica dos educandos, posto que estimulou a percepção do tempo e as relações temporais possíveis, possibilitando uma noção de orientação da vida prática ao longo do tempo. Dessa forma, com exceção do mistério 3 que foi retirado da atividade, o restante do exercício será mantido no produto educacional final.

3.3 Análise dos dados levantados na pesquisa de campo: atividade 3

Na atividade 3 foram apresentadas quatro fontes históricas escritas. Eram capas de diferentes jornais noticiando a construção de Goiânia e a transferência da capital. A intenção da atividade era continuar trabalhando a construção do conceito de tempo e a história de Goiânia, instigando os alunos a investigarem as fontes, formularem hipóteses, fazerem relações de causalidade e construir um raciocínio e uma explicação histórica sobre a história da cidade por meio das fontes. Segundo Schmidt e Garcia, “o uso de fontes no ensino de história produz um sentimento de realidade que a chamada história de “segunda mão” raramente produz” (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 226). Nesse contexto, foram formuladas quatro perguntas sobre as fontes.

A primeira questão indagava se as fontes eram do passado, presente ou futuro e pedia que se justificasse a questão. Na Escola Municipal Vila das Flores, 100% dos participantes (9 alunos), responderam que se tratava do passado e na Escola Municipal Serra Dourada, 96% (24 educandos) consideraram que as fontes dizem respeito ao passado. Apenas uma aluna (4%) não conseguiu responder corretamente à questão ou não conseguiu articular bem seu pensamento, escrevendo que *“As três, porque cada jornal é de uma época, passado, presente e futuro”* (Aluna 25). Como é possível observar na tabela 24, as justificativas em ambas as escolas foram semelhantes, na Escola Municipal Vila das Flores quatro estudantes (44,44%) disseram que era do passado, pois as fotos eram antigas e em preto em branco, enquanto seis educandos (25%) usaram a mesma justificativa na Escola Municipal Serra Dourada. Quatro alunos (44,44%) da Escola Municipal Vila das Flores observaram a data dos jornais e a utilizaram como justificativas para suas respostas, o mesmo ocorreu com 12 dos participantes (50%) da Escola Municipal Serra Dourada. Ainda na escola Serra Dourada, seis alunos (25%) justificaram suas respostas de forma mais completa, utilizando como argumento tanto a data dos jornais como o fato das fotos serem antigas e em preto e branco. E, por fim, um aluno (11,12%), da escola Vila das Flores, observou que a escrita dos jornais era diferente, por isso se tratava de fontes do passado.

Desse modo é possível concluir que, apesar de questão parecer um pouco óbvia e quase todos conseguirem acertá-la, é interessante observar os elementos que foram utilizados para justificar suas respostas. Isso demonstra uma relação com o passado e uma percepção lógica em relação à análise das fontes. Para o produto educacional final, optou-se por excluir essa questão, dado a impressão de sua obviedade.

Tabela 24: Quantitativos e percentuais das justificativas das respostas da questão 1 da atividade 3 do produto educacional.

Escola Municipal Vila das Flores			Escola Municipal Serra Dourada		
Respostas	Nº	%	Respostas	Nº	%
Fotos antigas / preto e branco.	4	44,44%	Fotos antigas / preto e branco.	6	25%
Data dos jornais	4	44,44%	Data dos jornais	12	50%
Data dos jornais e fotos antigas / preto e branco.	-	-	Data dos jornais e fotos antigas / preto e branco.	6	25%
Escrita diferente.	1	11,12%	Escrita diferente	-	-
Total	9	100%	Total	24	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

A segunda pergunta questionava qual era o assunto das pistas. Na Escola Municipal Vila das Flores, considerou-se que quatro alunos (44,44%) acertaram a questão, com respostas mais completas, como da Aluna I: *“Sobre a construção de Goiânia, a transferência da capital de Goiás e que Goiânia é (ou era) a capital mais moderna”*. Já o restante dos alunos participantes (55,56%) respondeu de forma vaga e ampla, por isso foi considerado acertos parciais, como, por exemplo, as respostas das alunas H e N: *“Sobre Goiânia”*. Na Escola Municipal Serra Dourada, 17 dos estudantes (68%) acertaram a resposta, como no caso da Aluna 9: *“Sobre a nova capital, Goiânia. Hoje, capital de Goiás”*. Quatro alunos (16%) responderam de forma incompleta, sendo consideradas acertos parciais, como: *“Sobre Goiás”* (Aluna 13). Ainda, um não respondeu à questão e outros três (12%) erraram a resposta, como no caso do Aluno 17: *“Se trata de um jornal”* (ver tabela 25).

Diante desses dados, percebe-se que os alunos que acertaram a questão conseguiram fazer um exercício de interpretação e cruzamento das fontes para chegar à conclusão de qual assunto permeava as quatro pistas. Todavia, apesar de ter um número considerável de acertos, muitos participantes da pesquisa responderam de forma parcial, o que demonstra dificuldade ou desinteresse na atividade.

Tabela 25: Quantitativos e percentuais das respostas da questão 2 da atividade 3 do produto educacional.

Escola Municipal Vila das Flores			Escola Municipal Serra Dourada		
Respostas	Nº	%	Respostas	Nº	%
Acertos	4	44,44%	Acertos	17	68%
Parcial	5	55,56%	Parcial	4	16%
Erros	-	-	Erros	3	12%
Em branco	-	-	Em branco	1	4%
Total	9	100%	Total	24	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Para tentar melhorar a relação dos educandos com a atividade, diante desses dados, escolhemos inserir duas perguntas iniciais, na tentativa de aproximá-los das fontes. Portanto, no produto educacional final, a primeira pergunta dessa atividade será: “*O que são essas pistas?*”, seguida da pergunta “*Em qual ano esses jornais foram escritos?*”, para então questionar qual o assunto em comum entre as pistas. Optou-se também por retirar umas das quatro fontes da atividade 3. A fonte retirada repetia as informações das outras três. Consideramos que diminuir o número de fontes facilitaria a leitura e o contato com as demais.

Na sequência da atividade, perguntava-se quais informações sobre a história de Goiânia era possível descobrir. Na Escola Municipal Vila das Flores, sete alunos (77,78%) conseguiram acertar a questão, a maioria das respostas girava em torno da ideia de que Goiânia fora construída, mas também surgiram respostas que abordavam o fato da cidade ser planejada e moderna ou de que antes de Goiânia, a capital era Goiás. Embora mais de 77% dos dados tenham sido considerados acertos, as respostas foram um pouco amplas e muitas vezes, focadas em apenas um dado de uma das fontes disponibilizadas. Nessa escola, dois educandos (22,22%) erraram a questão, como a Aluna M que escreveu “*Que em Goiânia o povo joga lixo na rua e muito mais*”.

Na Escola Municipal Serra Dourada, 15 alunos (60%) conseguiram acertar a resposta. A maioria das respostas consideradas acertos se referia à ideia da transferência da capital de Goiás para Goiânia, além disso, houve respostas que abordaram a construção da cidade e o fato dela ser considerada moderna. Seis respostas (24%) foram classificadas como parciais, pois não conseguiram expressar bem o pensamento, como, por exemplo: “*Sim, porque hoje em dia Goiânia é a cidade maior de Goiás*” (Aluno 2); “*A cidade não tinha muitos recursos e teve que*

mudar de posição” (Aluna 13). Ainda na análise dessa questão, dois estudantes (8%) erraram a resposta, como a Aluna 13 que respondeu “*Porque Goiânia se percebe bem no jornal, está escrito Goyaz*”, e outros dois (8%) não responderam à questão (confira a tabela 26).

Tabela 26: Quantitativos e percentuais das respostas da questão 3 da atividade 3 do produto educacional

Escola Municipal Vila das Flores			Escola Municipal Serra Dourada		
Respostas	Nº	%	Respostas	Nº	%
Acertos	7	77,78%	Acertos	15	60%
Parcial	-	-	Parcial	6	24%
Erros	2	22,22%	Erros	2	8%
Em branco	-	-	Em branco	2	8%
Total	9	100%	Total	24	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Assim como na Escola Municipal Vila das Flores, na Escola Municipal Serra Dourada, com algumas exceções, a maioria das respostas consideradas acertos foi ampla e vaga. Esse dado demonstra que a pergunta pode não ter sido clara e objetiva, gerando dúvida e dificuldade para ser respondida, o que resultou em respostas amplas e vagas. Dessa maneira, no intuito de melhorar a compreensão da atividade e torná-la mais acessíveis, inserimos a seguinte pergunta: “*De acordo com essas notícias, o que mudou em relação à capital de Goiás?*”, para só então perguntar: “*A partir da investigação dessas pistas, qual informação sobre a história da cidade de Goiânia você poderia descobrir?*”

A última questão da atividade perguntava: “*Goiânia sempre foi a capital do estado de Goiás? De acordo com as pistas, justifique sua resposta*”. Na Escola Municipal Vila das Flores, apenas duas respostas (22,22%) foram consideradas acertos, como exemplificamos: “*Não, porque antes a capital era Goiás*” (Aluna A). Seis estudantes (66,66%) erraram a questão, como a Aluna N, “*Sim, porque Goiânia é o mesmo de Goiás*”; e um aluno (11,12%) deixou a resposta em branco.

Na Escola Municipal Serra Dourada, 18 alunos (72%) acertaram a questão. Algumas respostas exploraram as fontes e demonstraram um raciocínio histórico, como a Aluna 21: “*Não, porque um dos títulos de um dos jornais já fala e é bem claro ‘transferência da capital de Goiás para Goiânia’*”; ou da Aluna 10: “*Não, tipo, a capital de Goiás foi transferida para Goiânia, então nem sempre foi uma capital do estado de Goiás*”. Cinco respostas (20%) foram consideradas erradas, como: “*Sim, porque em uma época e outra trocou o nome de Goiás para*

Goiânia” (Aluna 25); e dois alunos (8%) deixaram a questão em branco, de acordo com a tabela 27 abaixo.

Tabela 27: Quantitativos e percentuais das respostas da questão 4 da atividade 3 do produto educacional.

Escola Municipal Vila das Flores			Escola Municipal Serra Dourada		
Respostas	Nº	%	Respostas	Nº	%
Acertos	2	22,22%	Acertos	18	72%
Erros	6	66,66%	Erros	5	20%
Em branco	1	11,12%	Em branco	2	8%
Total	9	100%	Total	24	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Diante dos dados levantados, foi possível observar que na Escola Municipal Vila das Flores a questão gerou dificuldade e desinteresse por parte dos educandos e não conseguiu levar a um raciocínio histórico lógico. Na Escola Municipal Serra Dourada, mesmo tendo havido um número maior de acertos, com respostas mais elaboradas, é importante atentar que 28% dos estudantes erraram ou deixaram a questão sem resposta, o que também é um número significativo. Logo, podemos conjecturar que a última questão da atividade proposta foi difícil para os educandos.

Assim, ao analisar a atividade como um todo, os dados demonstram a necessidade de reformular as questões para deixá-las mais acessíveis, visto que de acordo com Rüsen (2010e), é importante que os materiais sejam claros, precisos e coerentes, com uma função didática e metodológica reconhecível, que evitem perguntas sugestivas e de decisão, para desenvolver nos educandos a autonomia e a capacidade de pensar e argumentar por si mesmos. Nesse sentido, a última pergunta do produto educacional inicial foi excluída, pois, segundo os dados, demonstrou ser difícil para os educandos.

3.4 Análise dos dados levantados na pesquisa de campo: atividade 4

Na continuação do projeto de ensino, a atividade quatro apresentava depoimentos de três pessoas que se mudaram para Goiânia na época de sua construção e, também apresentava três fontes históricas iconográficas do período relatado nos depoimentos para complementar e ilustrar os relatos das pessoas. Portanto, foram apresentadas ao todo, seis fontes históricas, sendo três orais e três visuais. O propósito de apresentar depoimentos era de estimular aquilo que Lee (2003) chama de empatia histórica, ou seja, entender o que o agente histórico pensou,

quais seus objetivos e por que agiu de determinada maneira. Por esse viés, ao utilizar as fontes para estabelecer conexões entre as situações nas quais as pessoas se encontravam, intencionava-se desenvolver uma disposição nos alunos para tratar essas pessoas do passado de modo honesto, reconhecendo respeitosamente os motivos pelos quais fizeram ou pensaram de tal forma (LEE, 2003).

A atividade então contava com três questões subjetivas e em cada uma delas foram dispostas mais de cinco linhas para a resposta, no intuito de tentar incentivar a produção escrita dos alunos. Na Escola Municipal Vila das Flores foram entregues 14 atividades e na Escola Municipal Serra Dourada, 26 atividades. A primeira pergunta indagava como era Goiânia em 1935 e 1936, segundo as pessoas dos depoimentos, Adelaide Félix de Freitas, Cerise Pinto Carramaschi e Gerson de Castro Costa.

Na Escola Municipal Vila das Flores, como é possível verificar na tabela 28 abaixo, nove respostas (64,29%) foram consideradas acertos. As ideias dessas respostas giravam em torno do processo de construção de Goiânia, da falta de conforto e de como Goiânia nessa época era diferente, como, por exemplo: *“Considerada ruim, porque ela ainda estava sendo construída e não tinha conforto muito bom”* (Aluna L); *“Que Goiânia ainda não tinha sido construída”* (Aluna A), ou: *“Era uma cidade em construção”* (Aluna B). Nessa questão, dois alunos (14,28%) erraram a resposta, pois não conseguiram contemplar o que foi pedido, como: *“1935 é diferente em 1936”* (Aluna N) e três participantes da pesquisa (21,43%) entregaram a questão em branco. Vale notar que, de uma forma geral, tanto as respostas consideradas corretas, quanto as erradas, não exploraram muito as fontes e foram muito resumidas e vagas e que 21,43% de questões em branco é um dado considerável. Dessa forma, podemos imaginar que a atividade pode ter sido difícil ou desinteressante para a turma pesquisada na Escola Vila das Flores.

Tabela 28: Quantitativos e percentuais das respostas da questão 1 da atividade 4 do produto educacional.

Escola Municipal Vila das Flores			Escola Municipal Serra Dourada		
Respostas	Nº	%	Respostas	Nº	%
Acertos	09	64,29%	Acertos	23	88,46%
Erros	02	14,28%	Erros	02	7,7%
Em branco	03	21,43%	Em branco	01	3,84%
Total	14	100%	Total	26	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Na Escola Municipal Serra Dourada, 23 respostas da primeira questão (88,46%) foram consideradas acertos, duas respostas (7,7%) demonstraram-se incorretas, com cópias de trechos dos depoimentos, e um aluno (3,84%) não respondeu à questão (ver tabela 28). Das respostas consideradas acertos, vale destacar que houve mais produção escrita, com respostas que exploraram as informações que as fontes traziam e que cruzaram dados dos depoimentos, como, por exemplo:

“Não muito boa na época, porque tinha que usar motor para gerar energia, eles ainda estavam construindo Hotel, casas, essas coisas. Então, não era tão boa não, mas foram melhorando as coisas, eles fizeram bar, sorveteria e foi indo.” (Aluna 16).
“Para Adelaide, Goiânia, na Av. Anhanguera, bem próximo à rua 24, existiam casas de tábuas. Quando Cerise chegou em Goiânia, não tinha casas para eles morarem. Para Gerson, não tinha luz e para Adelaide não tinha energia elétrica. Para todos, não tinham muitas casas, asfalto, luz, nas ruas, não tinha iluminação.” (Aluna 08).
“Simples, Goiânia não tinha o mínimo de conforto, não havia casas para morar em 1936, as estradas tinham lama, as línguas eram diferentes. Em 1936, tinha um Hotel grande. Goiânia era muito simples, depois Goiânia foi aumentando.” (Aluna 18).

Já nas respostas consideradas erradas, os estudantes retiraram um trecho aleatório das fontes e o utilizaram como resposta, sem um exercício de interpretação ou de raciocínio histórico, como no caso da Aluna 13 que respondeu: *“Em companhia de meu esposo, Durval César de Freitas e de meus filhos, Luiz e Durval, chegamos a Goiânia em agosto de 1935, provenientes da cidade de Bonfim, neste Estado”*.

Na continuação da atividade, a segunda questão perguntava: *“De acordo com as fontes, como era Campinas? Você acha que Campinas existia antes da construção de Goiânia? Como você poderia explicar isso, sendo que Campinas hoje é um bairro de nossa cidade?”*. A intenção dessa questão era que ao explorar as fontes, os alunos conseguissem raciocinar historicamente e chegar a algumas conclusões, como o fato de Campinas ser uma cidade anterior a Goiânia, com mais estrutura e que serviu de apoio para as pessoas que se mudaram para o município na época de sua construção. Esperava-se também que os alunos concluíssem que apesar de ser uma cidade mais antiga que Goiânia, Campinas acabou se transformando em um bairro da nova capital.

Na Escola Municipal Vila das Flores, das 14 atividades analisadas, de acordo com a tabela 29, duas respostas (14,29%) foram consideradas acertos, visto que os alunos participantes da pesquisa conseguiram chegar às conclusões esperadas, como: *“Boa, porque tinha um conforto melhor, porque já havia mais casas e hotéis. E, Campinas pode ter sido construída um pouco antes para as pessoas morarem, enquanto Goiânia era construída”* (Aluna L). É importante notar que apesar de não ser um dado correto o fato de Campinas ter sido construída

para dar suporte às pessoas durante a construção de Goiânia, houve na resposta um exercício de interpretação das fontes e de raciocínio histórico. O dado incorreto em si, pode ser facilmente corrigido posteriormente pela professora.

Dessa amostra, quatro respostas (28,57%) foram consideradas acertos parciais, visto que não houve uma interpretação das fontes, nem um desenvolvimento do pensamento, como no caso da Aluna M que respondeu: *“Uma cidade. Sim”*. Quatro dos alunos (28,57%) deixaram a questão em branco, enquanto os outros restantes (28,57%) erraram a questão, por exemplo: *“Diferente de Goiânia. Não”* (Aluna N) ou *“Não sei”* (Aluna H).

Tabela 29: Quantitativos e percentuais das respostas da questão 2 da atividade 4 do produto educacional.

Escola Municipal Vila das Flores			Escola Municipal Serra Dourada		
Respostas	Nº	%	Respostas	Nº	%
Acertos	2	14,29%	Acertos	17	65,38%
Acertos parciais	4	28,57%	Acertos parciais	7	26,92%
Erros	4	28,57%	Erros	1	3,85%
Em branco	4	28,57%	Em branco	1	3,85%
Total	14	100%	Total	26	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Na Escola Municipal Serra Dourada, como é possível ver na tabela 29, das 26 atividades analisadas, 17 respostas (65,38%) da segunda questão foram consideradas acertos, com respostas que conseguiram elaborar um raciocínio histórico para as questões que foram colocadas e conseguiram utilizar elementos das fontes como evidência. Para exemplificar, destacamos a resposta da Aluna 19:

“Sim. Campinas existiu antes de Goiânia. Campinas já tinha iluminação elétrica, asfalto, praças, edifícios mais modernos, mais conforto do que Goiânia, já tinha pensões. Porque Goiânia em 1933, ainda não existia e Campinas, sim. E no texto fala que quando Goiânia estava sendo construída Campinas já existia”. (Aluna 19.)

Sete respostas foram consideradas acertos parciais, pois assim, como no caso de algumas respostas da Escola Municipal Vila das Flores, também não conseguiram desenvolver bem a interpretação das fontes ou articular o pensamento, tal como exemplifica a Aluna 9 que respondeu: *“Campinas já era melhor que Goiânia, havia iluminação, construções mais organizadas. Sim”*. Uma questão (3,85%) foi respondida de forma errada, pois retirou um trecho aleatório dos relatos e o transcreveu, enquanto um aluno (3,85%) deixou a questão em branco.

Na terceira e última questão da atividade 4 foi colocada a seguinte indagação: “*Goiânia é atualmente a capital do estado de Goiás. Se, de acordo com as fontes, Goiânia estava começando a surgir em 1935 e 1936, o que você poderia dizer sobre a capital do estado de Goiás antes desse período?*”. Ao propor tal questionamento, intencionava-se um exercício de autonomia e formulação de hipóteses e argumentação pelos próprios alunos (RÜSEN, 2010e).

Na Escola Municipal Vila das Flores, nenhum participante acertou plenamente a questão, todavia, cinco alunos (35,71%) acertaram parcialmente com respostas um pouco vagas e incompletas, como, por exemplo, a da Aluna M: “*Sim, porque Goiânia foi transferida de Goiás*”. Quatro alunos (28,57%) erraram a questão e não conseguiram articular logicamente o pensamento, com respostas como da Aluna C, “*A capital eu posso dizer que no estado tinha várias casas de tábua*”, ou da Aluna N que respondeu aleatoriamente: “*Em 3871*”. Os cinco restantes educandos (35,71%) deixaram a questão em branco, conforme tabela 30.

Outro dado importante para levar em consideração nessa atividade, é que na escola Vila das Flores, três atividades (21,43%) foram entregues totalmente em branco e outras duas atividades (14,28%) só apresentaram a primeira questão respondida. Dessa forma, podemos refletir que foi uma atividade provavelmente difícil para os alunos, não gerou interesse ou os comandos das questões não foram claros e objetivos o suficiente para que conseguissem respondê-los. Podemos conjecturar também que o papel de mediação do professor incentivando a produção escrita, assim como, um ambiente em sala de aula de organização e disciplina contribuem para que a atividade seja feita de maneira mais completa. É interessante notar o contraste entre os dados das duas escolas pesquisadas nessa atividade, como é possível perceber nas tabelas 29 e 30.

Tabela 30: Quantitativos e percentuais das respostas da questão três da atividade 4 do produto educacional.

Escola Municipal Vila das Flores			Escola Municipal Serra Dourada		
Respostas	Nº	%	Respostas	Nº	%
Acertos	-	-	Acertos	18	69,24%
Acertos parciais	5	35,71%	Acertos parciais	2	7,7%
Erros	4	28,57%	Erros	3	11,53%
Em branco	5	35,71%	Em branco	3	11,53%
Total	14	100%	Total	26	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Na Escola Municipal Serra Dourada, 18 respostas da terceira questão da atividade (69,24%) foram consideradas acertos, com respostas mais completas e que provavelmente

tiveram a explicação e a mediação da professora para serem respondidas, por exemplo: *“Goiânia estava sendo criada pelo Pedro Ludovico Teixeira, estava construindo Goiânia para se livrar da família Caiado, porque Goiás era muito pequena e tinha poucos habitantes. Começou a ser construída para passar a capital de Goiás para Goiânia”* (Aluna 13); E ainda: *“A cidade de Goiás era a antiga capital de Goiás. Antes os moradores eram obrigados a votar nos governadores da família Caiado. Goiânia foi construída por conflito entre políticos e escravidão que os moradores sofriam”* (Aluna 8). Duas respostas (7,7%) foram consideradas acertos parciais, como no caso da Aluna 4 que respondeu *“Sim, ela surgiu em 1935 e 1936, era a capital de Goiânia e também antes do período era sem asfalto na rua”*.

Três alunos (11,53%) erraram a questão, dentre essas respostas, citamos a do Aluno 15 para exemplificar:

“A capital antes de 1935 e 1936, era um local sem ninguém, onde não morava ninguém, sem casas, só árvores, alguns animais, uns insetos, minhocas, moscas, insetos em si. E pouco tempo depois, não eram só insetos e animais, também seres humanos, tijolos, cimento, ferramentas ou não tinha mais animais selvagens, mas sim, animais domésticos, casas, prédios, carros e mais pessoas” (Aluno 15).

Nesse exemplo, é interessante notar que, apesar de não responder corretamente à pergunta, há uma imaginação histórica na resposta e uma consciência do processo de transformação no espaço pela ação do ser humano no tempo. Podemos inferir que há um raciocínio histórico nessa pequena narrativa, apesar de ter fugido ao que foi perguntado. Segundo Cooper (2004), quando as crianças dão sugestões acerca do passado, como as pessoas pensavam e sentiam, ou como era certa situação no passado, pode não ter o critério de validade devido à base de conhecimentos ainda ser limitada, mas demonstra que os alunos desenvolveram genuinamente uma imaginação histórica. O restante dos alunos não respondeu à questão (11,53%).

Ao observar os dados das duas instituições de ensino, foi possível observar que apesar da Escola Serra Dourada apresentar respostas mais completas e que foram além das informações disponibilizadas pelas fontes, as perguntas de uma forma geral geraram um pouco de dúvida e dificuldade para serem respondidas. Na segunda e terceira questão, foi possível notar que as perguntas foram amplas e gerais, sem um comando claro e objetivo. No caso da segunda questão, há três perguntas em uma mesma questão o que provavelmente dificultou o desenvolvimento, a articulação do pensamento e a interpretação das fontes. Portanto, esse é um aspecto que precisa ser revisado, para tornar as perguntas menos amplas e gerais, especificando

melhor o que se deseja do educando de forma objetiva, levando em consideração o nível e as condições de aprendizagem dos alunos, no sentido de não gerar uma sobrecarga cognitiva na atividade que ultrapasse a capacidade de compreensão dos alunos nessa faixa etária (RÜSEN, 2010e).

Dessa forma, no produto educacional final foram feitas algumas alterações a fim de deixar o material mais acessível aos alunos, porém, tomou-se o cuidado de não simplificar demais, na tentativa de não se deixar perder o estímulo ao raciocínio e o espaço para a mediação do professor na atividade.

Assim, a primeira pergunta foi substituída por: *“Ao ler os depoimentos e observar a foto 2, como você imagina Goiânia nessa época?”*, aqui intenciona-se dar mais espaço para a imaginação histórica a partir da leitura dos depoimentos. Na segunda pergunta também alteramos para: *“Na sua opinião, há muitas diferenças entre a cidade de Goiânia relatada nos depoimentos e nossa cidade atualmente? Cite duas dessas diferenças.”*. Aqui, a ideia foi reduzir o número de perguntas em uma só questão, e aproximar a leitura dos depoimentos ao tempo presente, à Goiânia que os educandos conhecem. Por fim, na terceira e última questão, optou-se também por reestruturá-la, dado o contraste que os dados da pesquisa trouxe. Dessa maneira, a pergunta *“Goiânia é atualmente a capital do estado de Goiás. Se de acordo com as fontes, Goiânia estava começando a surgir em 1935 e 1936, o que você poderia dizer sobre a capital do estado antes desse período?”*, foi substituída pela seguinte pergunta: *“Nos depoimentos e na foto 1 e 3, há a presença de Campinas. Sobre Campinas, responda: Campinas tinha mais estrutura que Goiânia em 1936? Procure uma ou duas informações nos depoimentos e nas fotos para justificar sua resposta.”*

3.5 Análise dos dados levantados na pesquisa de campo: atividade 5

Após essa sequência de atividades com fontes históricas e que envolviam a ideia de desvendar mistérios e instigar os alunos a entrar em contato com as fontes para desenvolver um raciocínio e uma imaginação histórica, foi proposta na atividade 5 uma pesquisa no ambiente informatizado da escola para buscar mais pistas sobre o passado de Goiânia. A atividade pedia que os alunos pesquisassem sobre a história da construção de Goiânia e a transferência da capital de Goiás. A intenção não era que os alunos trouxessem pesquisas com textos longos, geralmente copiados da internet, mas era de que, ao buscarem informações em vários sites, anotassem alguns dados que lhes chamassem a atenção para compartilhá-las na próxima aula.

Para tanto, não recolhemos, como elementos para serem catalogados. Eles colaram a atividade⁷⁶ no caderno e anotaram ali as informações. Nenhuma das duas escolas pesquisadas, como foi exposto no capítulo anterior, contava com ambiente informatizado. Portanto, as professoras pediram para que os alunos investigassem em casa, isso pode ter prejudicado a qualidade da pesquisa, visto que a proposta era que fosse acompanhada e orientada pela professora. Tal fato também demonstra que para propor uma atividade é preciso antes conhecer a realidade da escola e da turma.

A análise dos dados da última atividade do projeto de ensino que será comentada em breve nos mostrou que os dados pesquisados na internet se sobrepuseram ao que as fontes trouxeram. Dessa forma, decidiu-se retirar essa atividade do produto educacional final, haja vista que a intenção principal do produto é incitar a experiência histórica e desenvolver a noção de tempo histórico. No entanto, a pesquisa na internet não contribuiu para esse desenvolvimento e por vezes, se sobrepôs na construção da narrativa dos educandos.

3.6 Análise dos dados levantados na pesquisa de campo: atividade 6 - “Convenção de investigadores”

A próxima atividade era uma roda de conversa, chamada no caderno do professor de “Convenção de investigadores”, para socializar e trocar informações sobre a pesquisa que havia sido realizada em casa. Propunha-se três rodadas de perguntas no intuito de incentivar a oralidade dos educandos. Foi entregue um objeto⁷⁷, chamado de objeto de fala, a fim de organizar a roda de conversa e garantir o espaço de fala para os educandos mais tímidos, então, apenas o educando que tivesse com o objeto em mãos poderia se expressar. A primeira pergunta era: “*Como foi a experiência de buscar novas descobertas sobre a nossa história?*”. Na segunda rodada questionou: “*O que você descobriu na sua pesquisa?*”, ou para os educandos que não pesquisaram: “*O que você aprendeu nessas últimas aulas?*”. Na terceira e última rodada, perguntava-se: “*O que você achou das aulas sobre História de Goiânia? Você teria algum elogio, sugestão ou crítica para essas aulas?*”.

Na Escola Municipal Vila das Flores, a atividade aconteceu numa última aula, após uma atividade coletiva de *Halloween*. Devido a esse contexto, os alunos tiveram dificuldade de se

⁷⁶ O espaço para escrever as anotações da pesquisa era um balão de ideias com algumas linhas. Foi propositalmente pequeno, para evitar cópias longas da pesquisa na internet.

⁷⁷ Na Escola Municipal Vila das Flores o objeto foi um macaco de pelúcia e na Escola Municipal Serra Dourada um Cavaleiro do Zodíaco de plástico.

concentrarem na proposta. Nas duas primeiras rodadas, conseguiram, de uma forma geral, se expressarem, mas na última rodada já estavam muito dispersos e acabaram utilizando o objeto de fala como brinquedo.

A partir da observação da atividade, foi possível perceber que essa troca de informação não se concretizou da forma esperada e que o espaço para a oralidade não foi usufruído por todos, visto que alguns alunos se mantiveram calados. Isso pode ter origem em alguns fatores como a dinâmica do grupo da sala; a personalidade introspectiva e/ou tímida de alguns alunos, assim como, por um desconhecimento do assunto de alguns alunos que não pesquisaram.

A última rodada, tinha como intenção ouvir uma avaliação dos alunos sobre o produto educacional, apesar da dispersão do grupo, alguns comentaram que as aulas foram legais, destacaram o uso da lupa como melhor parte das atividades. Nenhum aluno criticou ou sugeriu, o que, provavelmente, faz parte de uma cultura de pouco espaço para o diálogo e livre opinião. Na Escola Municipal Serra Dourada, a professora relatou que os alunos gostaram muito do objeto de fala e que houve uma troca de informações sobre o tema, mas que não foi algo determinante para a maior compreensão dos educandos sobre o tema.

Apesar da atividade 6, na opinião das professoras participantes da pesquisa, não ter sido determinante para a compreensão dos educandos sobre o tema, optou-se por mantê-la ~~a~~ no produto educacional final. Como a atividade 5 será retirada do projeto de ensino, reformulamos as rodadas de perguntas, na tentativa de manter uma atividade que dê espaço para a oralidade dos alunos.

Dessa maneira, na primeira rodada de perguntas foi alterada por: *“Como foi a experiência de buscar novas descobertas sobre a nossa história?”*. Em seguida, na segunda rodada pergunta-se *“O que você descobriu nas investigações propostas pelas atividades das aulas anteriores?”*. E, por fim, na última rodada, mantivemos o espaço para elogios, sugestões e críticas com a pergunta *“O que você achou das aulas sobre História de Goiânia? Você teria algum elogio, sugestão ou crítica para essas aulas?”*.

3.7 Proposta da Aula em Campo

Na continuação das atividades, propunha-se uma visita em campo no centro histórico de Goiânia. Foi montado um roteiro, cuja intenção era de que a visita ao meio funcionasse como

uma tarefa de pesquisa histórica, fornecendo mais dados e base de aprendizagem para a produção da narrativa histórica proposta como última atividade do projeto de ensino que será analisada posteriormente (SILVA, FLEURY, 2012). Nesse sentido, Cooper (2012) ressalta que visitar um lugar não é mera coleta de informações, a visita em campo pode funcionar como um “quebra-cabeça histórico genuíno”, no qual os alunos devem ser instigados a trabalhar em suas próprias linhas de questionamentos, estando preparados antes da visita para formular perguntas e questões sobre os pontos que visitaram.

No entanto, em ambas as escolas pesquisadas não foi possível a visita, haja vista que o centro de Goiânia no segundo semestre de 2019 estava passando por inúmeras reformas de revitalização e urbanização, com várias ruas e monumentos fechados, o que impediu a realização da atividade. Somado a esse fato, foi possível perceber nas duas escolas, uma certa resistência à proposta de aula em campo, posto que para além da questão das reformas urbanísticas, foram elencados outros motivos para a não realização da atividade como a questão financeira para o deslocamento, perigos envolvidos com a saída de alunos da escola, dificuldade na mobilização de outros profissionais, entre outros. Isso nos leva a considerar que o sistema de educação nem sempre favorece propostas de aulas diferenciadas e momentos culturais para além dos muros da escola. A despeito dessas considerações, mantivemos a proposta da aula em campo no material do professor, pois acreditamos no potencial de conhecimento que a aula em campo oferece para os alunos.

3.8 Análise dos dados levantados na pesquisa de campo: atividade 7

A última atividade do projeto de ensino propunha a produção de uma narrativa histórica. De acordo com Rüsen (2010e) é pela narrativa que os indivíduos articulam sua própria identidade em uma dimensão temporal em relação a outras e adquirem outros direcionamentos, como perspectivas de futuro, por exemplo, na formação de opinião para seu próprio uso, ou seja, para a vida prática. Sob essa ótica, a competência narrativa é “a faculdade de representar o passado de maneira tão clara e descritiva que a atualidade se converte em algo compreensível e a própria experiência de vida adquire perspectivas de futuro sólidas” (RÜSEN, 2010e, p.113).

Para tanto a atividade pedia que os alunos escrevessem um texto sobre o que eles haviam aprendido nas aulas sobre a história da construção de Goiânia. Foi sugerido que escrevessem uma carta a um amigo ou um texto para um jornal sobre os aspectos do passado de Goiânia que

eles haviam descoberto. Na atividade, tinha a seguinte ressalva: “*Não tenha medo de errar, nem fique tentando lembrar de fatos específicos. Apenas tente lembrar de todas as aulas e registre nesse texto suas lembranças*”. Tal observação tinha como intuito incentivar a livre expressão dos educandos, a imaginação histórica e a vinculação com a orientação temporal, sem o compromisso com datas ou fatos específicos ou o receio do erro e da avaliação.

Analisar e catalogar as narrativas é algo subjetivo e perpassa outras questões que vão além do conhecimento histórico, como o ritmo de desenvolvimento de cada aluno, as limitações da leitura e escrita, o capital cultural de cada um. Portanto, faremos aqui algumas inferências sobre as produções textuais, no sentido de analisar quais alunos conseguiram construir uma narrativa que de alguma forma contemplasse um raciocínio histórico lógico, representando o passado e criando certas conexões com sua vida, com seu presente. Consequentemente, foi escolhido como critério de categorização, analisar se as narrativas atingiram plenamente, parcialmente ou se não atingiram as expectativas da atividade.

Na Escola Municipal Vila das Flores foram entregues e analisadas 11 atividades, enquanto na Escola Municipal Serra Dourada foram 22 atividades. Na Escola Municipal Vila das Flores consideramos que nenhum educando conseguiu atingir plenamente as expectativas, visto que a maioria das narrativas foram muito sucintas e não expressaram a noção de tempo ou um raciocínio histórico a partir do uso das fontes e do material trabalhado anteriormente. A maioria dos educandos (72,73%) atingiu parcialmente as expectativas, fazendo pequenas relações temporais. Enquanto, três educandos (27,27%) não conseguiram tecer nenhuma relação com o passado (ver tabela 31). Já na Escola Municipal Serra Dourada, das 22 atividades analisadas, seis alunos (27,27%) conseguiram atingir o esperado da atividade, 11 (50%) atingiram parcialmente e cinco (22,73%) não conseguiram, ou seja, não fizeram relações temporais em seu texto.

Tabela 31: Quantitativos e percentuais das respostas da atividade 7 do produto educacional.

Escola Municipal Vila das Flores			Escola Municipal Serra Dourada		
Narrativas	Nº	%	Narrativas	Nº	%
Atingiu	-	-	Atingiu	6	27,27%
Atingiu parcialmente	8	72,73%	Atingiu parcialmente	11	50%
Não atingiu	3	27,27%	Não atingiu	5	22,73%
Total	11	100%	Total	22	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Das atividades que atingiram parcialmente as expectativas da atividade na Escola Municipal Vila das Flores, destacamos a do aluno G, que consegue tecer algumas relações temporais e apresentar de alguma forma um raciocínio histórico.

“Eu aprendi que Goiânia começou a ser construída em 1932, 1933 e foi fundada por Pedro Ludovico. E que antes não era capital de Goiás e sim Vila Boa, conhecida também como Goiás Velho. Aprendi que Goiânia tem 86 anos e faz ano em 24 de outubro e que Campinas, que é um setor de Goiânia, é mais velha que Goiânia e que Goiânia foi uma cidade planejada antes de ser construída e que Goiânia já foi considerada uma das capitais mais bonitas do mundo.” (Aluno G).

Na narrativa é possível perceber que o aluno consegue fazer poucas relações temporais, descrevendo como Goiânia era num passado, destacando Campinas como sendo mais velha que Goiânia e relatando que antes de Goiânia ser capital do estado, a capital era Vila Boa.

Muitas narrativas apresentaram-se muito resumidas e lacônicas, o que demonstra tanto uma falta de incentivo na produção escrita ou mesmo uma dificuldade e esmorecimento em relação à atividade. Para exemplificar, a narrativa do aluno K não atingiu as expectativas da atividade, mas demonstra que talvez tivesse mais elementos para escrever, porém finalizou brevemente seu texto, *“Querida Andreia, gostaria de te contar um pouco sobre o que aprendi nas aulas de história. Eu aprendi que em 1933 nossa cidade de Goiânia foi fundada”* (Aluno K). Já no caso da aluna E, que também não atingiu as expectativas da atividade, podemos conjecturar que ela se esforçou, mas por falta de elementos para construir a narrativa, o texto ficou muito resumido,

“Querida Geovanna, eu tenho uma coisa para te contar sobre Goiânia que eu aprendi. Goiânia foi construída e já vai fazer 83 anos e seu aniversário é dia 24 de outubro. Goiânia é uma cidade que tem muitas casas, prédios, lojas e Goiânia é muito grande.” (Aluna E).

Na Escola Municipal Serra Dourada foi possível perceber, de uma forma geral, um pouco mais de estímulo à produção escrita, sendo a maioria das narrativas mais extensas e com mais elementos daquelas apresentadas na Escola Municipal Vila das Flores. Das seis atividades que atingiram as expectativas, destacamos a da Aluna 25. Na narrativa é possível notar que a aluna consegue estabelecer um raciocínio histórico lógico, uma imaginação histórica, demonstrando como era antigamente Goiânia e como seria hoje em dia. A aluna também faz algumas relações com o tempo presente e utiliza alguns dados do que fora trabalhado nas aulas anteriores.

“Antigamente, o estado de Goiás era uma cidade simples e com poucos habitantes, mas ainda assim tinham casas para morar. Lá perto tinha um hotel onde os viajantes passavam a noite para no dia seguinte viajarem. Essa época era 1933. Em 1936 foi a construção de Goiânia. Goiânia hoje, em 2019, é muito moderna, muitos prédios e casas, muita gente já mora em Goiânia. O hotel que era dos viajantes ainda hoje existe só que ele fica atrás de uns prédios. Hoje tem um bairro aqui em Goiânia que antigamente era uma pequena cidade. Nessa cidade, antigamente tinha uma pracinha que todo final de semana as crianças e jovens iam lá dá uma visita. Muitas vezes, acabavam se divertindo muito. E a história de Goiânia é sobre isso que eu quero falar.” (Aluna 25).

O Aluno 15 também atingiu plenamente as expectativas nessa atividade. Na narrativa é possível perceber que o educando consegue raciocinar historicamente, se transpondo para o passado, utiliza dados que aprendeu ao longo das aulas para escrever a carta para Pedro Ludovico. Além disso, é possível perceber que o aluno conseguiu construir uma empatia histórica em relação ao passado, ele se conectou ao que o agente histórico pensou, seus objetivos, suas ações (Lee, 2013). Nesse sentido, Aguiar (2018) comenta que a empatia histórica é uma forma de explicar e compreender as ações dos sujeitos no passado, é trazer o passado para o presente, remetendo todo seu contexto.

*“Data: 12 de dezembro de 1937.
Carta para Pedro Ludovico Teixeira
E aí meu amigo, eu vi uma matéria do jornal e me desculpa por não estar com você nesses dias. Você sabe que eu tive que viajar a trabalho. E falando em trabalho, como vai o seu trabalho com a transferência da capital? Deve ser muito difícil planejar tudo isso. Eu só te dou meus parabéns. E a família Caiado, ainda concorrendo à presidência? E a sua esposa, está bem? Quais são seus problemas de ser um governador? E a cidade de Goiás, você vai fazer o quê dela? Vão ser 3, 2 ou até 10 anos que você começou a organização de Goiânia?
Tchau amigo.” (Aluno 15).*

Das 11 atividades que atingiram parcialmente as expectativas da proposta é possível destacar a do Aluno 17 que, apesar de resumida, consegue traçar algumas relações temporais e utilizar dados das fontes históricas das aulas anteriores.

“A Goiânia foi fundada em 1933 por Pedro Ludovico Teixeira. Ela era bem pequena e também era mato e roça e quando criou não era confortável. Quando Adelaide chegou em Goiânia não tinha nada. Aí ela criou bar e sorveteria, aí Goiânia evoluiu, aí foi evoluindo aos poucos e hoje se tornou uma cidade grande.” (Aluno 17).

A narrativa da Aluna 13 também atingiu parcialmente as expectativas da atividade. É possível notar uma noção temporal em seu texto, relatando como era Goiânia e relacionando como a cidade é atualmente.

“Campinas foi a primeira cidade, Goiás foi a 2ª cidade. Planejada para 50 mil pessoas e 1,3 milhões de habitantes. Goiânia era uma cidade muito pequena, mas foi aumentando com o tempo dos habitantes. A cidade foi crescendo e antigamente, algumas pessoas andavam de carro de boi como transporte, etc. Em Goiânia tinha poucas coisas, tipo, carros, lojas, casas, apartamentos e não tinha hotel, não tinha rua, era chão.

Campinas foi a primeira cidade, ela tem mais de 200 anos, em Campinas foi criado o primeiro cemitério. O Passeio das Águas fica perto de Campinas.” (Aluna 13).

É interessante notar que a escola fica num bairro próximo ao shopping Passeio das Águas e que por esse motivo, a aluna usa como referência o shopping para tentar localizar Campinas. Outro dado interessante é que muitos alunos usaram como elemento em suas narrativas o primeiro cemitério ser em Campinas, assim como elementos sobre a relação dos Caiados com Pedro Ludovico, algo que provavelmente a professora comentou durante a aula.

Outro dado relevante a ser comentado é que das 11 atividades da Escola Municipal Vila das Flores, seis trouxeram apenas os dados da pesquisa feita na internet, sem acrescentar nenhum dado do que foi trabalhado nas aulas e nas atividades com as fontes históricas. Isso demonstra que o trabalho com as fontes nas atividades anteriores não serviu como base para a construção do texto. Nesse sentido, Ashby (2006) comenta que de acordo com os estudos de Rogers “muitos estudantes possuem uma forte propensão de tratar a informação tal como ela é dada e fazer apelos às autoridades, com a finalidade de descobrir sobre o passado” (ASHBY, 2006, p. 154).

Dessa forma, mesmo que alguns alunos tenham reconhecido as fontes históricas, nem sempre as tratam como evidências do passado, e ao escrever a narrativa recorrem à autoridade da professora ou da pesquisa na internet para embasar seu texto. Para Ashby (2006) é fundamental que o trabalho de interrogação das fontes históricas seja incorporado no currículo de História, visto que sem esse exercício, as considerações históricas que os alunos aprendem vão se manter inertes e com pouco uso na vida prática.

Na narrativa da Aluna N, da Escola Municipal Vila das Flores, por exemplo, é possível notar apenas a presença dos dados pesquisados na internet, visto que a revolução de 30 não fora trabalhada em sala de aula. A aluna enfatiza esse dado, que provavelmente retirou da internet, sem tecer nenhuma relação com o que havia sido trabalhado nas atividades com as fontes históricas.

“Querida Ana Maria, gostaria de te contar um pouco sobre o que aprendi nas aulas de história.

A cidade de Goiânia é um dos símbolos da revolução de 1930, podendo ser considerada como “filha” da revolução empreendida por Getúlio Vargas. Necessidade de descentralização.

Goiânia atual capital do estado de Goiás.

E foi tudo o que aprendi.” (Aluna N).

Para finalizar, na Escola Municipal Serra Dourada, das cinco narrativas que não atingiram as expectativas da atividade, quatro relatam como foram as aulas propostas pelo projeto de ensino. Isso pode ser observado na narrativa da Aluna 16, que inicialmente comenta alguns dados que aprendera nas aulas, mas em seguida descreve duas das atividades do produto educacional.

“Eu aprendi que a primeira capital de Goiás é Campinas, também que em 1936 Campinas era cheira de lama. Eu aprendi que quem deu a ideia de fazer Goiânia foi do Pedro Ludovico Teixeira. A gente aqui da sala também fez um trabalho de fazer uns textos na internet no caderno. A gente também fez uma provinha sobre a Praça Cívica que a gente tinha que descobrir qual era o lugar e a gente também tinha que trocar as fotos porque as fotos estavam erradas. E também que a gente fez uma provinha que a gente usou a lupa pra ver os detalhes das fotos. E também que Goiânia foi fundada em 1935.” (Aluna 16).

Esse dado demonstra que o enunciado da atividade deve ser alterado, deixando mais claro a proposta para a produção textual, na tentativa de dirigir-se ainda mais explicitamente ao aluno. Ao deixar explícito o interesse da atividade e justificar a seleção do tema, segundo Rüsen (2010e), “a referência do aluno perde a odiosa conotação de uma mera tática didática” e assim, passa a levar a sério a produção da atividade. Para tanto, a atividade foi reformulada, na intenção de torná-la mais atraente e interessante para os alunos escreverem a narrativa. O enunciado alterado ficou da seguinte forma: *“Passamos as últimas aulas investigando algumas pistas que trazem aspectos sobre a história de Goiânia. Agora imagine que você tem um(a) amigo(a) em outra cidade e que esse amigo(a) quer saber sobre a história de Goiânia. Escreva uma carta para ele(a) contando o que você descobriu e aprendeu. Não tenha medo de errar, nem fique tentando lembrar de fatos específicos. Apenas tente lembrar das nossas aulas e registre nesse texto suas lembranças.”*

Ao analisar os dados disponibilizados pela pesquisa em campo, refletir sobre os acertos do protótipo do produto educacional e fazer as alterações que os dados demonstraram ser necessárias, esperamos que o produto educacional final possa possibilitar e impulsionar a aprendizagem histórica dos educandos do quinto ano do ensino fundamental. Além disso, esperamos contribuir ainda para a empatia e imaginação histórica desses educandos e que o material possa servir como apoio para os professores no planejamento das aulas sobre história de Goiânia na primeira fase do ensino fundamental.

Conclusão

Produzir um material sobre a história da construção de Goiânia pode parecer, a priori, algo já muito trabalhado e um pouco trivial. Porém, a partir da prática em sala de aula com turmas de quinto ano, foi possível perceber que este era um tema importante para os alunos, não só porque eles se interessavam pela história da cidade, como também por ser uma forma de incluí-los nessa cidade. Diante disso, surgiu a motivação inicial para essa pesquisa, embalada pelo pressuposto inicial de que não há muitos materiais didáticos sobre o tema. Para tanto, foi realizada a pesquisa quantitativa com professores de história do Ciclo II da RME de Goiânia. Apesar do número baixo de professores que responderam o questionário, foi possível concluir que de acordo com os dados da pesquisa, não há muitos materiais disponíveis sobre o tema “História de Goiânia”, sendo esse um empecilho para se trabalhar o tema em sala de aula. Não obstante, a pesquisa quantitativa mostrou que muitos desses professores trabalham esse tema com seus alunos, seja ao longo do ano letivo, seja durante o mês de outubro devido ao aniversário da capital.

Nesse sentido, o trabalho com a História Local, com o recorte de conteúdo da história da construção de Goiânia, se torna pertinente como estratégia de aprendizagem, na tentativa de inserir o aluno na comunidade, levar a atitudes investigativas e contribuir no reconhecimento de experiências individuais e coletivas, assim como na construção de uma consciência histórica (SCHMIDT, 2009). No produto educacional privilegiou-se narrativas de pessoas comuns, na intenção de não reproduzir apenas narrativas de heróis ou figuras políticas, e, dessa maneira, favorecer o estabelecimento de vínculo dos alunos e sentido com o material proposto. Reiteramos ainda a importância de se buscar meios para preservar, nos currículos de estados e municípios, a História Local no atual contexto da Base Nacional Comum Curricular e estimular trabalhos e projetos que desenvolvam tal tema.

Dessa forma, a pesquisa trouxe como produto educacional final um projeto de ensino sobre a história da construção de Goiânia cujo objetivo principal era propor atividades que envolvessem os educandos na resolução de problemas históricos e que partir desses problemas e do contato com as fontes históricas fosse possível desenvolver a competência de orientação temporal e estimular a consciência histórica. Além disso, o intuito do projeto de ensino foi trazer um material sobre história da capital goiana que conseguisse contribuir para que os alunos de 5º ano do ensino fundamental esboçassem um conceito de tempo histórico e que

desenvolvessem um raciocínio histórico no sentido de pensar o passado historicamente. Almejávamos ainda, que o material fosse de fácil acesso a professores de diversas formações, visto que a pesquisa quantitativa demonstrou que os professores que lecionam para o 5º ano na RME de Goiânia nem sempre são historiadores.

O projeto de ensino está inserido no campo de investigação da Educação Histórica. Como foi exposto no primeiro capítulo, as raízes da Educação Histórica se encontram na Inglaterra na década de 60 quando vários estudiosos e professores de história começaram a investigar, a partir da identificação dos interesses e carências dos alunos, como ensinar não só História, mas ensinar a pensar o passado historicamente (SCHMIDT; URBAN, 2018). Na Alemanha, também nas décadas de 60 e 70, uma geração de historiadores se voltou a pensar sobre como a história era ensinada, visto que da forma que estava sendo ensinada não estava respondendo às questões presentes na Alemanha pós-guerra, passando assim por uma crise de legitimidade. Eles estavam interessados em tentar demonstrar a importância da história na vida humana e refletir sobre a didática da história (SADDI, 2014). Desse modo, a teoria se voltou à didática, tentando responder às carências do tempo, refletindo sobre os processos e funções da consciência histórica e sobre como a aprendizagem histórica leva ao raciocínio e conhecimento histórico na vida prática.

No Brasil, desde a primeira década do século XXI, os estudos sobre ensino de história e sobre a didática da história têm passado por ampliações e reformulações a partir da influência dos estudos sobre Educação Histórica de matriz anglo-saxã, assim como, da influência da teoria da consciência histórica de matriz alemã. Estamos vivendo um processo de ressignificação e definição da disciplina Didática da História no Brasil (SADDI, 2014) e este estudo se insere nesse contexto, buscando embasamento tanto na matriz anglo-saxônica como na matriz alemã da Educação Histórica e tentando contribuir, por meio do produto educacional, com o campo de investigação da Educação Histórica.

A partir dos dados levantados na pesquisa de campo, o projeto de ensino foi possível concluir que a primeira atividade, apesar de não envolver diretamente conhecimentos históricos, é muito importante como atividade introdutória, envolvendo os alunos na ideia de investigação e relacionando o trabalho do detetive com o do historiador. Mesmo tendo sido adaptado, acreditamos que o texto é longo e um pouco complexo para a faixa etária, por isso a mediação do professor durante o processo de interpretação textual é fundamental para a

compreensão do conto. Ressaltamos também o quanto as ilustrações foram ricas e o quanto é significativo valorizar outras formas de expressão para além da escrita.

Percebemos que a segunda atividade despertou muito interesse nas turmas pesquisadas, os alunos se envolveram na ideia de investigação e conseguiram se concentrar para tentar desvendar os mistérios. A análise dos dados demonstrou que foi possível desenvolver uma percepção de tempos diferentes do tempo presente e que, independentemente de acertarem ou não as datas das fotos, a maioria alunos conseguiram definir uma lógica temporal para aquelas fontes históricas. Ao destacarem elementos iconográficos para justificar suas narrativas, os pesquisados, em sua maioria, conseguiram tecer relações com o tempo passado, relacionando a passagem temporal com a mudança espacial.

A atividade seguinte também revelou a construção de uma relação com o passado e uma percepção lógica em relação ao uso, cruzamento e análise das fontes nas respostas de alguns dos alunos participantes. Os dados nos levaram a concluir que as perguntas dessa atividade precisavam ser reformuladas, deixando-as mais objetivas e claras e um pouco menos amplas para a faixa etária. Assim, esperamos que com esta adequação seja possível que mais alunos consigam desenvolver mais a leitura das fontes históricas e o raciocínio histórico.

Na sequência das atividades do projeto de ensino, foram trazidos relatos de pessoas comuns, na tentativa de, ao trazer a história do sujeito comum, estabelecer um vínculo com os alunos e desenvolver a empatia histórica. Na leitura das pequenas narrativas de cada questão, foi possível perceber que muitos dos alunos conseguiram tratar as pessoas do passado respeitosamente, compreendendo os motivos pelos quais pensaram os agiram de determinada maneira em seu contexto temporal (LEE, 2003). Foi possível concluir também que tal atividade contribuiu também para o desenvolvimento da imaginação histórica de alguns alunos. Por outro lado, muitos educandos tiveram dificuldade na construção de suas narrativas e outros deixaram muitas questões em branco, portanto, a atividade passou por algumas reformulações a fim de evitar uma sobrecarga cognitiva que ultrapassasse a capacidade de compreensão dos alunos daquela faixa etária (RÜSEN, 2010e).

A série de atividades culminava na escrita de uma narrativa histórica sobre a história da construção de Goiânia, porém, vale ressaltar que também consideramos as respostas das atividades anteriores como pequenas narrativas históricas. Na narrativa final foi possível perceber o desenvolvimento ou não de uma orientação temporal. De acordo com os dados colhidos nas duas escolas, é notável que apesar de poucos alunos terem atingido as expectativas

da atividade, houve o desenvolvimento de uma noção de tempo por grande parte dos educandos. Assim, acreditamos que o projeto de ensino, apesar de não ter sido tão exitoso no sentido de desenvolver uma consciência histórica, contribuiu para a construção de um incipiente conceito de tempo e para a construção da experiência temporal, possibilitando algumas relações entre passado, presente e perspectivas de futuro.

Vale a pena destacar ainda, que o projeto de ensino, ao trabalhar fontes visuais, com a ludicidade que o uso da lupa traz para as atividades 2, 3 e 4, estimulou o envolvimento de alunos que tem dificuldade no processo de alfabetização. Tal fato pôde ser constatado tanto na observação participante da Escola Municipal Vila das Flores, como pelo relato da professora da Escola Municipal Serra Dourada. Por conseguinte, concluímos que o produto educacional colabora com práticas inclusivas em sala de aula, uma vez que possibilita que todos os alunos da turma, inclusive os ainda não alfabetizados, consigam se envolver e tentar resolver os problemas históricos propostos nas atividades.

Salientamos também que a diferença nos resultados entre as duas escolas se deve a um conjunto de condicionantes, visto que na Escola Municipal Vila das Flores, a indisciplina da turma, a desorganização do horário devido à falta de professores substitutos e o fato das aulas de história acontecerem nos últimos horários dificultaram o desenvolvimento pleno do produto educacional. Portanto, é possível conjecturar que para haver um bom processo de ensino aprendizagem em qualquer área do conhecimento é preciso envolvimento do grupo, uma boa estrutura escolar com quantitativo de professores e uma organização que favoreçam o momento das aulas e das atividades.

Por fim, esperamos que o produto educacional proposto consiga contribuir como material didático para o planejamento de aulas sobre História de Goiânia e que possibilite meios alternativos para o ensino da História Local no contexto da atual Base Nacional Comum Curricular. E ainda, que contribua para o desenvolvimento do raciocínio histórico e construção do conceito de tempo histórico para os alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Referências

- AGUIAR, Edinalva Padre. A realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História. In: **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 13, n. 33, p. 109-124, 2018.
- ALVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- ALVES, Núbia. [internet] Rede municipal adota sistema digital de correção de avaliação do ensino. Publicado em 10 abr. 2019. Disponível em: <http://www4.goiania.go.gov.br/portal/pagina/?pagina=noticias&s=1&tt=not&cd=16807&fn=true>, acesso em 20/09/2019
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. In: **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 703-728, jul.-dez., 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: **Revista da Faculdade de Letras – HISTÓRIA**. Porto, III série, v. 2, p.13-21, 2001.
- _____, Isabel. Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos. In: BARCA, Isabel. **Consciência Histórica na Era da Globalização. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Realizadas de 15 a 18 de julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p. 7-27.
- _____, Isabel; SOLÉ, Glória. Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. In: **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 15, n. 1, Zaragoza, España, p. 91-100, 2012.
- BARROS, José D'Assunção. O lugar da História Local. In: **Conferência para o Encontro de História Local**, Regional da UNEB, Santo Antônio de Jesus (BA), nov. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321111136_O_Lugar_da_Historia_Local. Acesso em: 04 fev. 2019.
- BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p 29-42, set.89/fev.90.
- BIESTA, Guert. Boa Educação na Era da Mensuração. Tradução Teresa Dias Carneiro In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.147, p. 808-825, set./dez. 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: EC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, p. 292, 1988.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, p.166, 1997.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Portaria nº 1.570**, de 20 de dezembro de 2017. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: *Diário Oficial da União*, 21/12/2017, Edição: 244, Seção: 1, p. 146.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Edição 245, Seção 1, p. 41 a 44.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. In: **Educar**. Curitiba. Ed. UFPR, p. 57-72, 2006.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. In: **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 272-292, 2018.

COELHO, Ildeu M. Qual o sentido da escola? In: **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p.59-85, 2012.

COOPER, H. O pensamento histórico das crianças. In: BARCA, Isabel (Org.) **Para uma Educação Histórica de qualidade**. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho, p.55-74, 2004.

COOPER, H. Fontes Históricas. In: **Ensino de História na educação infantil e anos iniciais** – Um Guia para Professores. Trad. Rita de Cássia Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt; Marcelo Fronza, Curitiba: Base Editorial, p. 24 – 37, 2012.

DARDOT, P. & LAVAL, C. A fábrica do sujeito neoliberal. In: **A nova razão do mundo – Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 1ª edição, p.321-376, 2016.

FARIA, Raclene Ataíde. **Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia**. 2014. 171p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UFG, Goiânia, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n.

119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 fev. 2019.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: O ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. In: **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

GOIÂNIA, Câmara Municipal de Goiânia. **Lei Complementar nº 276**, de 03 de junho de 2015.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica “Escola para o Século XXI”**. Goiânia/SME, 1998.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Ações e Concepções 2001-2004**. Goiânia/SME, 2001.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia/SME, 2004.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia/SME, 2008.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia/SME, 2008.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de Organização do Ano Letivo 2009**. Goiânia/SME, 2009.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de Organização do Ano Letivo Triênio 2012-2014**. Goiânia/SME, 2011.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia/SME, 2016.

_____, Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Documento Curricular do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano da Rede Municipal de Educação de Goiânia (versão preliminar)**. 2019. Disponível em: <http://www.sme.goiania.go.gov.br/dcgyn/wp-content/uploads/2019/04/texto-ciclo.pdf>. Acesso em: 26/08/2019

_____, Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Diretoria Pedagógica – DIRPED. **Ofício Circular nº 009/2019** destinado aos “Diretores de unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Goiânia”, estabelece as diretrizes escolares para o ano letivo de 2019. Goiânia: DIRPED/SME Goiânia, 2019.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.) **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 175-185, 2007.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Redistribuição da população residente em Goiânia, por bairro e gênero – 2010**. Prefeitura de Goiânia/SEPLAM/DPESE/DVPEE/DVESE. Disponível em:

<http://www.goiania.go.gov.br/shtml/seplam/anuario2012/arquivos%20anuario/3%20DEMOGRAFIA/3.5%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20por%20Bairros/3.5.1%20-%20Estimativa%20-%20Redistribui%C3%A7%C3%A3o%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20residente%20em%20Goi%C3%A2nia,%20por%20bairro%20e%20g%C3%AAnero%20-%202010.pdf>. Acesso em 18/09/2019.

LIA, Cristiane F.; COSTA, Jéssica P.; MONTEIRO, Katani M. N. A produção de material didático para o ensino de História. In: **Revista Latino-Americana de História** Vol. 2, nº. 6, p. 40-51, ago. 2013. Edição Especial: PPGH-UNISINOS.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Trad.: Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Braga Garcia. In: **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, Especial, p.131-150, 2006.

_____, Peter. “Nós fabricamos carros e *eles* tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho, p.19-36, 2003.

_____, Peter. Por que aprender História? Trad.: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Marcelo Fronza. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 42, p.19-42, out./dez. 2011.

LEVI, Giovanni. Sobre Micro-história. In: BURKE, Peter (org.) **A Escrita da História – novas perspectivas**. Trad.: Magda Lopes. SP: Editora Unesp, p.133-161, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero na docência. In: **Gênero, sexualidade e educação: Um perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 88-109, 1997.

MONTEIRO, A. M. C. Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam. In: **ANPED, REUNIÃO ANUAL**. Poços de Caldas. 2003. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro, 2003, p 1-12.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. **Rede Municipal de Ensino de Goiânia e a Implantação dos Ciclos de Formação (1997-2000)**. 2002. 147p. Dissertação –(Mestrado em Educação) – UFG, Goiânia, 2002.

PEREIRA, Nilton M.; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 26, nº 107, 2018. p.01-22. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327404218_BNCC_e_o_passado_pratico_Temporalidades_e_producao_de_identidades_no_ensino_de_historia. Acesso em: 06 jan. 2019.

REIS, Geovana. **O fracasso escolar na SME de Goiânia, de 1997 a 2000: (Des)encontros com a agenda internacional para a educação**. 2002. 181p. Dissertação –(Mestrado em Educação) - UFG, 2002.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad.: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade Federal de Brasília, 1ª reimpressão, 160p, 2010a.

_____, Jörn. Aprendizado Histórico. In: **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Org.: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Trad.: Johnny R. Rosa. Curitiba: Ed. UFPR, p. 41-50, 2010b.

_____, Jörn. Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a partir do caso alemão. In: **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Org.: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Trad.: Johnny R. Rosa. Curitiba: Ed. UFPR, p. 23-40, 2010c.

_____, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Org.: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Trad.: Johnny R. Rosa. Curitiba: Ed. UFPR, p. 51-78, 2010d.

_____, Jörn. O Livro Didático Ideal. In: **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Org.: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Trad.: Johnny R. Rosa. Curitiba: Ed. UFPR, p. 109-127, 2010e.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. In: **OPSIS**. Catalão, v. 14, n. 2, p.133-147- jul/dez. 2014.

_____, Rafael. Reflexões sobre o campo de investigação da didática da História. In: **Ensino de história: aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos**. Org.: Maria da Conceição Silva e Sônia Maria de Magalhães. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, p. 83-101, 2012.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo: Anpuh, v.9, n.19, 1990, p. 219-243. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887. Acesso em: 09 fev. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. URBAN, Ana Claudia. Afinal, o que é Educação Histórica? In: **Revista Ibero Americana de Educação Histórica**. v.1, n. 1, p. 07-31, Ago-Dez/2018.

_____, Maria Auxiliadora M. Dos S. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Editora Unijui., p. 21-51, 2009.

_____, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. In: **Educar**, Curitiba, Especial. Editora UFPR, p. 11-31, 2006.

_____, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. História Local e o Ensino de História. In: **Ensinar História**. 2ed. São Paulo: Scipione, p.137- 148, 2009.

_____, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.) **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 187-198, 2007.

SILVA, F. R. História local: objetivos, métodos e fontes. In: **Seminário da Casa de Cultura da Horta**. Ilha do Faial, nov. 1998. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3226.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

SILVA, Maria da Conceição, FLEURY, Eunice Antunes. Educação histórica: percepção de crianças sobre tempo e espaço em imagens da cidade de Goiânia. In: **Educação**. Revista do

Centro de Educação [en linea] 2015, 40 (set-dez): Consulta: 10 de abril de 2018. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117141500007>> ISSN 0101-9031

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: www.esforce.org.br. Acesso em: 10 jan. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO [internet]. **Avaliações brasileiras**: conheça as principais. Publicado em 17 jul 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/uais-sao-as-avaliacoes-brasileiras-e-porque-elas-sao-importantes/>. Acesso 10/02/2019.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. In: **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 743-758, jul./dez. 2010.

Apêndice A

Questionário para pesquisa quantitativa realizada com os professores de História da RME via plataforma *Google Forms* em 2019

Este formulário, foi elaborado na plataforma *Google Forms* e enviado o link para ser respondido por professores da RME que lecionam a disciplina de História para o ciclo II. Os e-mails foram enviados a 174 escolas no dia 07 de agosto de 2019 e o link ficou aberto para ser respondido até 18 de setembro de 2019. Nesse período 27 professores responderam ao questionário.

“Este formulário tem como objetivo perceber, a partir dos dados levantados, como tem sido trabalhada a História de Goiânia no ciclo II, em especial nas turmas Es. Portanto, apenas o(a) professor(a) que leciona a disciplina de História no ciclo II deverá respondê-lo.

Tal trabalho faz parte de uma pesquisa para a dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação - CEPAE - UFG.”

1. Qual seu vínculo com a RME?

- () Efetivo estável
- () Efetivo – probatório
- () Contrato especial

2. Qual sua data de admissão na SME?

___/___/___

3. Sexo

- () Feminino
- () Masculino

4. Qual sua formação?

- () Pedagogia
- () História
- () Outro

5. Para quais turmas você leciona a disciplina de história?

- ☐ Ciclo II
- ☐ Ciclo II e III
- ☐ Outro

6. Além de História, você leciona outra disciplina?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Em caso positivo, qual disciplina?

8. Você trabalha com a temática "História de Goiânia"?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. Qual a frequência que tal temática é trabalhada?

- ☐ Ao longo do ano letivo
- ☐ Durante o mês de outubro, por causa do aniversário da cidade
- ☐ Às vezes, de forma interdisciplinar
- ☐ Não costumo trabalhar com essa temática

10. Há alguma dificuldade ao se trabalhar tal tema?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcial

11. Em caso positivo ou parcial, relate de forma resumida qual seria essa dificuldade.

12. Com relação à oferta de materiais didáticos sobre História de Goiânia é possível afirmar que:

- ☐ Há muitos materiais didáticos sobre o tema

- () Não há muitos materiais didáticos sobre o tema
- () Não sei

13. Como você avalia os materiais didáticos sobre História de Goiânia?

- () A maioria é de boa qualidade
- () A maioria é ruim
- () A maioria é razoável
- () Não sei
- () Outros

14. Além dos materiais didáticos, você utiliza outras formas metodológicas para ensinar História de Goiânia? Quais?

15. Você considera importante trabalhar a temática “História de Goiânia” no ciclo II?

- () Sim
- () Não
- () Talvez

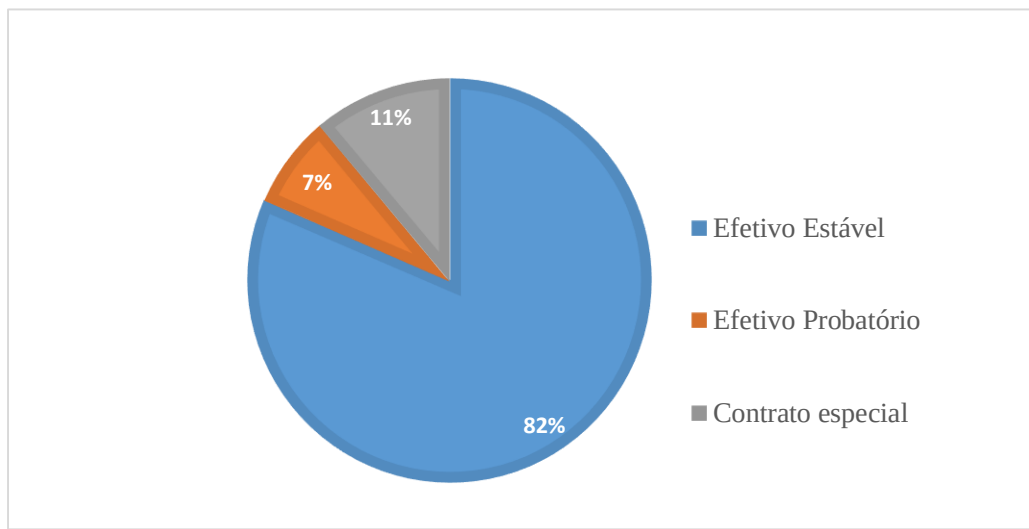
16. Justifique a questão anterior.

“Obrigada por responder este questionário. ”

Apêndice B

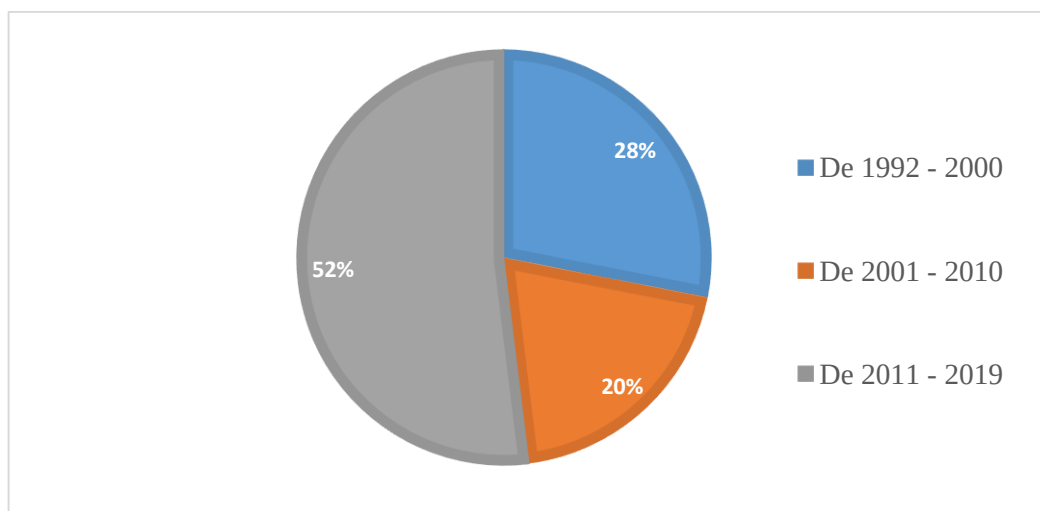
Dados da pesquisa quantitativa realizada com os professores de História da RME via plataforma *Google Forms* em 2019

Gráfico 1- Percentuais de vínculos empregatícios dos docentes pesquisados com a RME de Goiânia – 2019



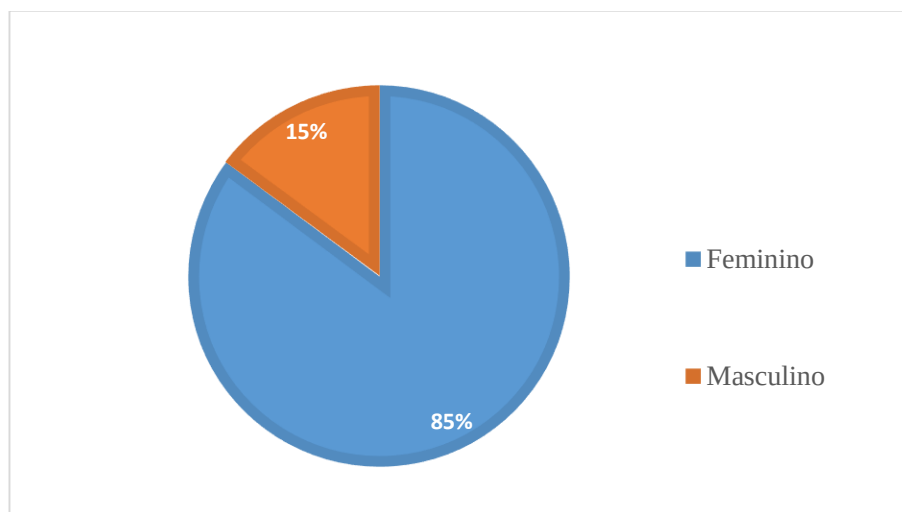
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 2 - Ingresso de docentes pesquisados na RME de Goiânia de 1992 a 2019



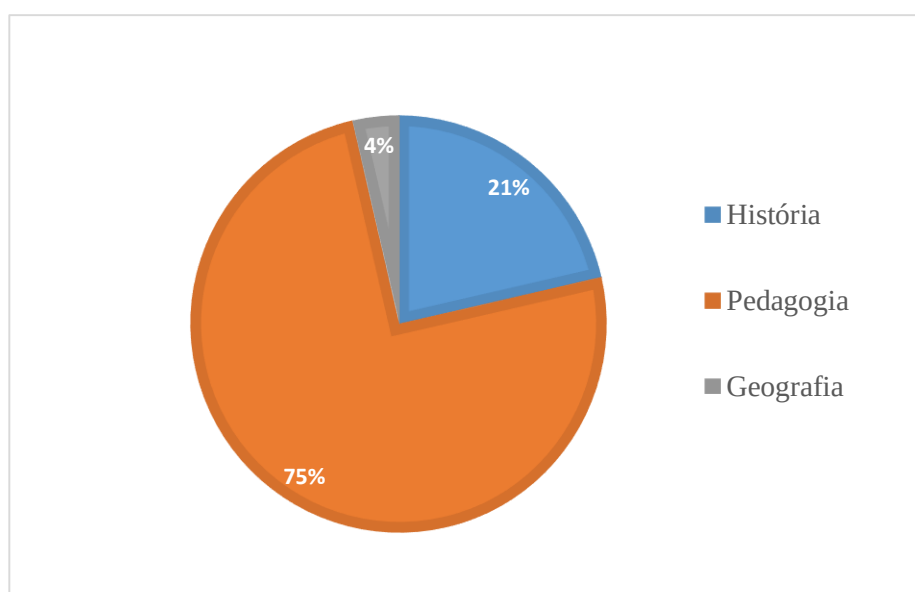
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 3 - Sexo dos docentes pesquisados da RME de Goiânia - 2019



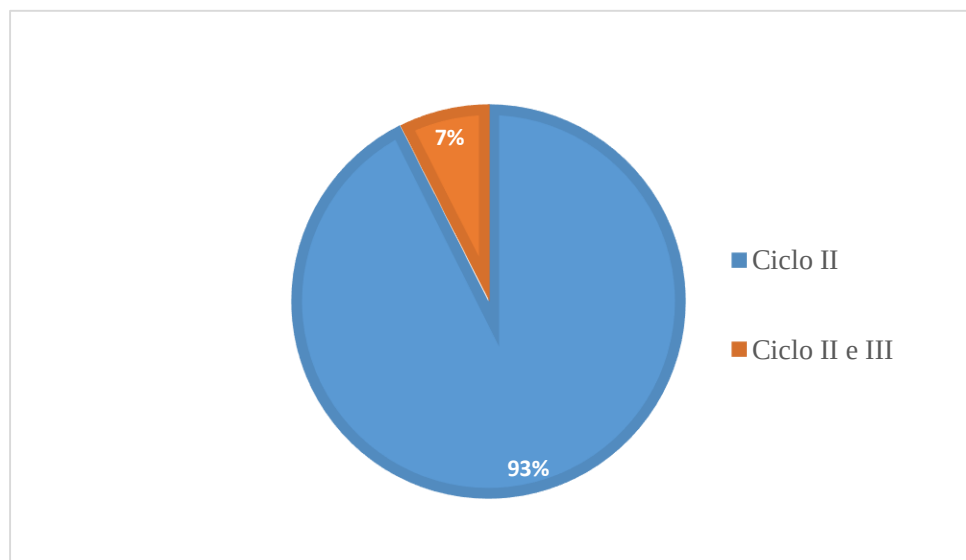
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 4 - Formação acadêmica dos docentes pesquisados da RME de Goiânia - 2019



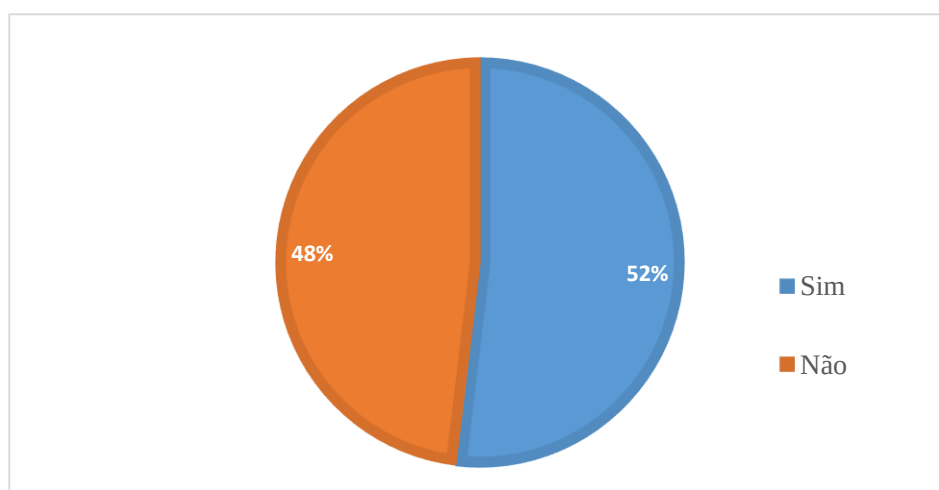
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 5 - Distribuição dos docentes de História pesquisados por Ciclos da RME Goiânia - 2019



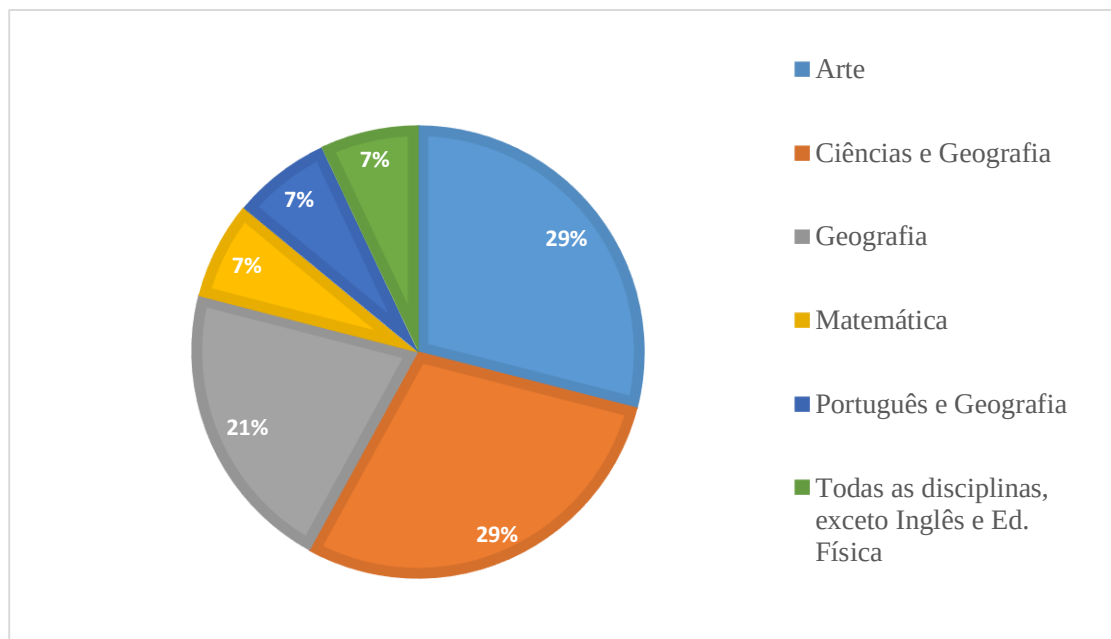
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 6 - Percentuais de docentes de História pesquisados da RME de Goiânia que lecionam outras disciplinas - 2019



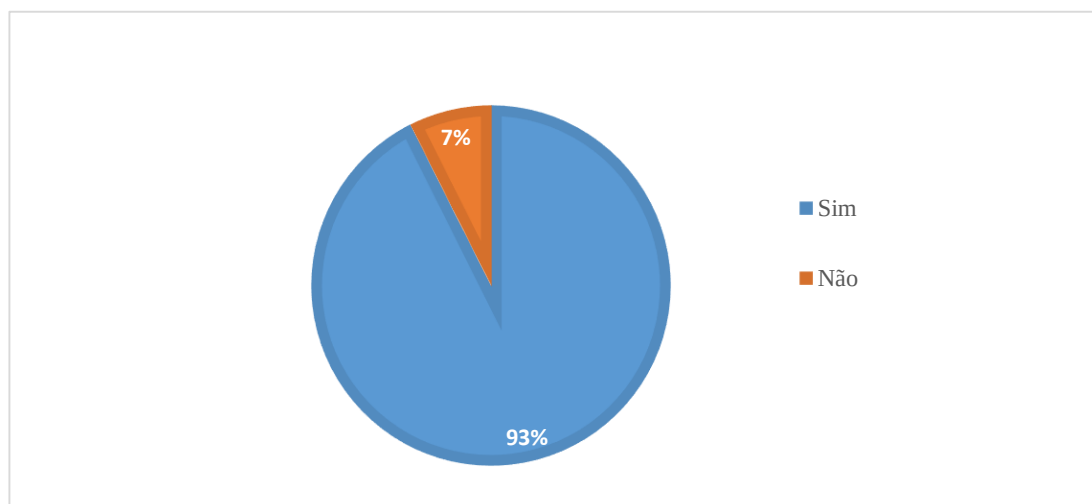
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 7: Outras disciplinas lecionadas pelos docentes de História pesquisados da RME de Goiânia - 2019



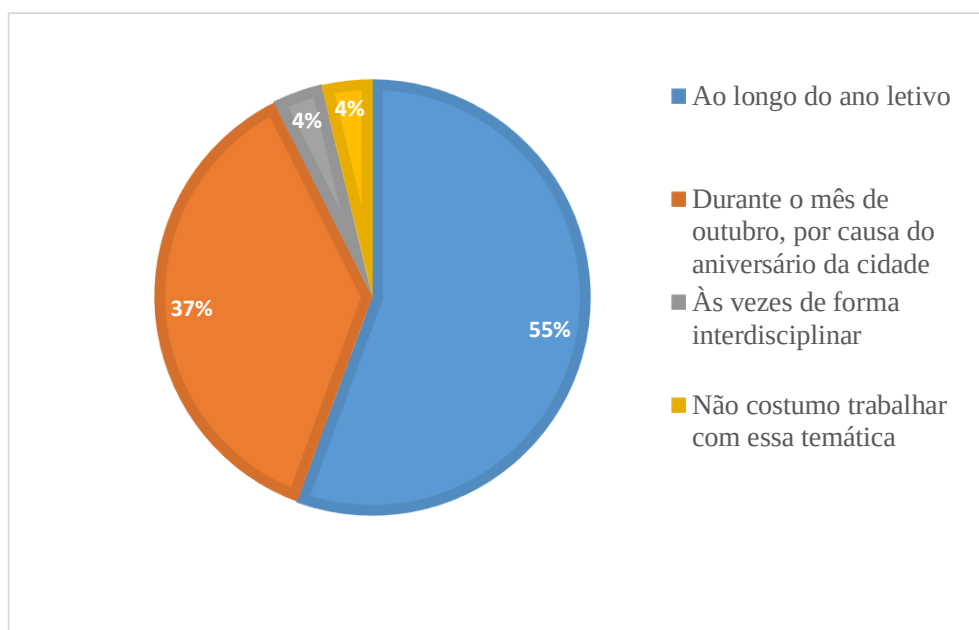
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 8: Docentes de História pesquisados da RME de Goiânia que lecionam com a temática "História de Goiânia"



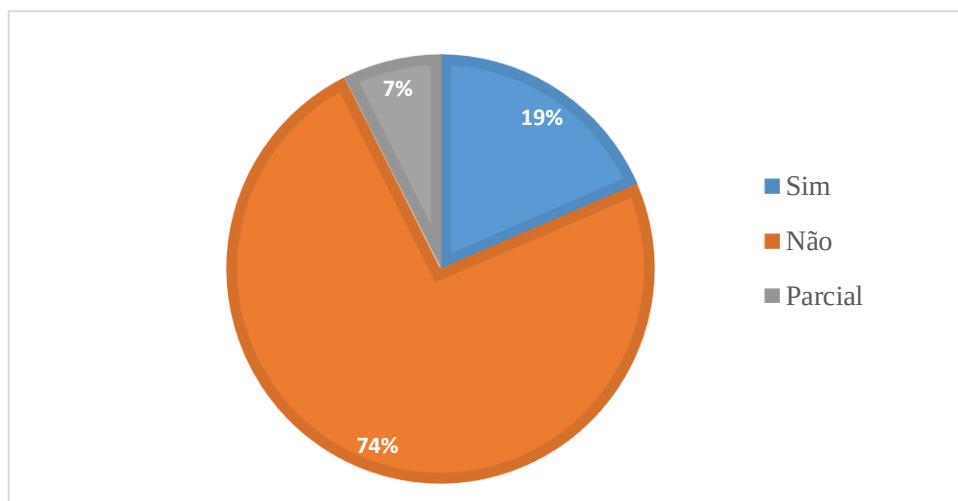
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 9: Frequência com a qual a temática "História de Goiânia" é trabalhada pelos docentes de História da RME de Goiânia pesquisados - 2019



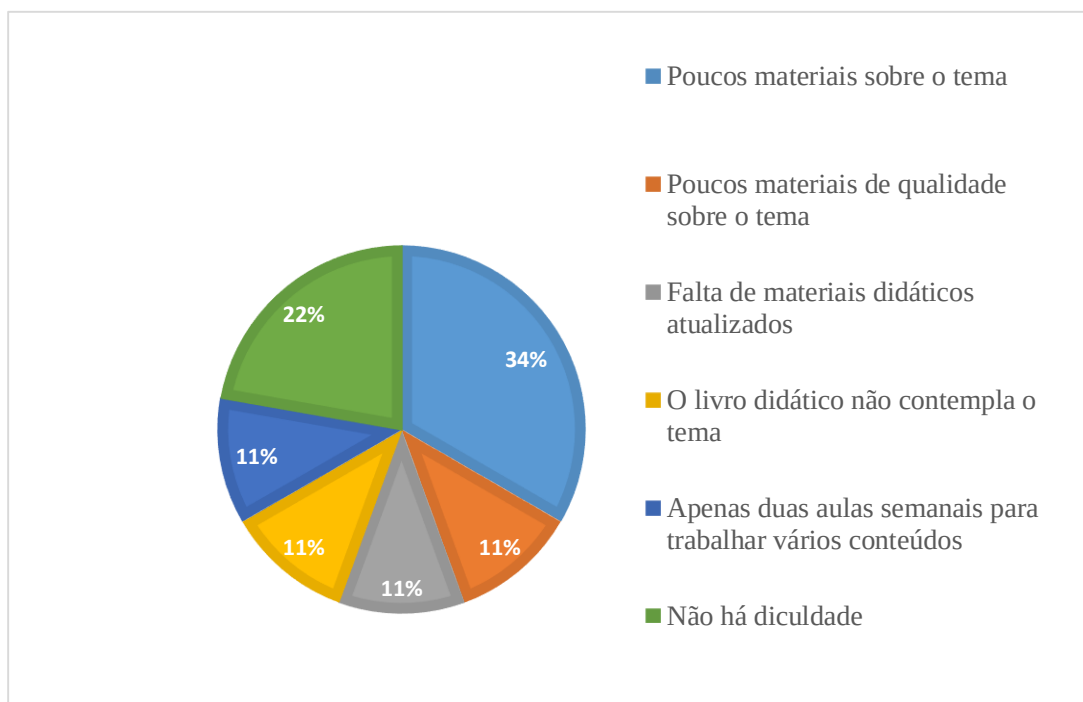
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 10: Percentuais das dificuldades na temática História de Goiânia percebidas por professores de História da RME de Goiânia pesquisados - 2019



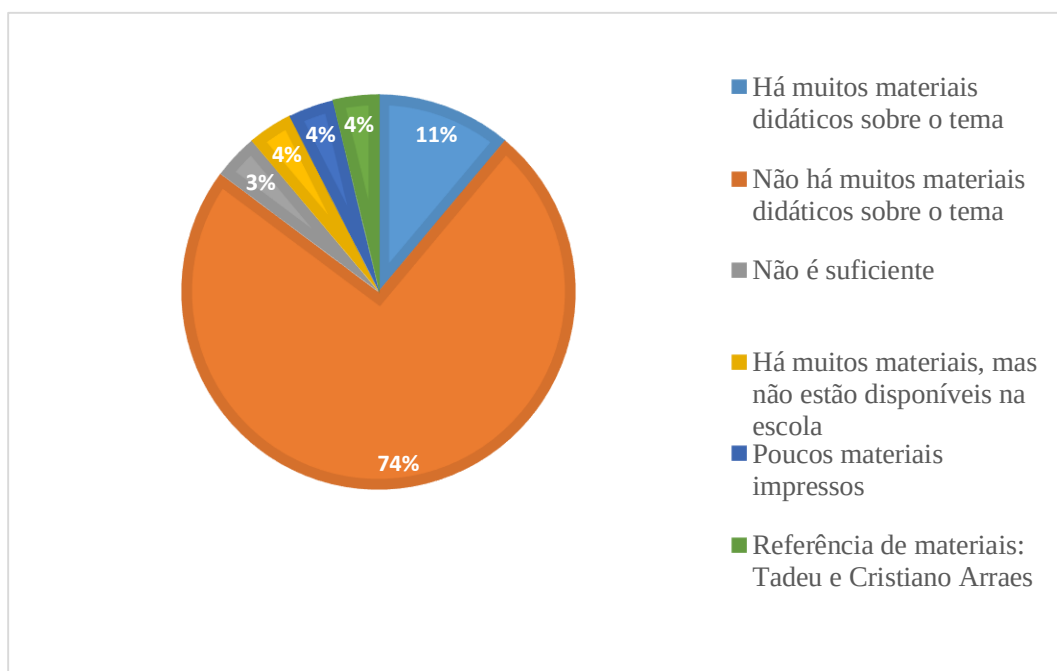
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 11: Dificuldades apresentadas na temática "História de Goiânia" por professores de História da RME de Goiânia pesquisados - 2019



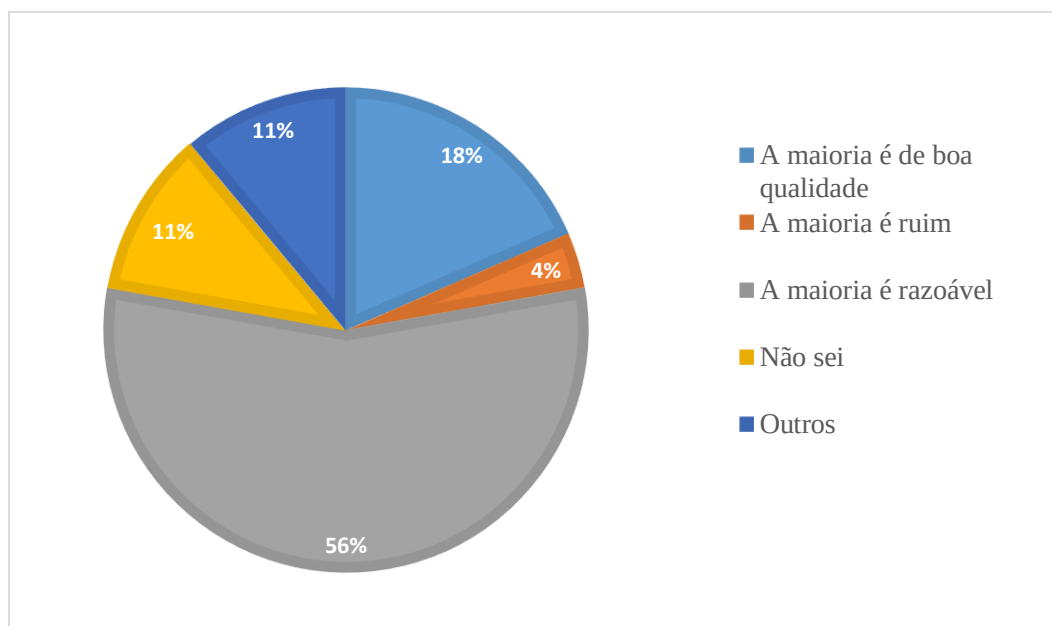
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 12: Oferta de materiais didáticos sobre História de Goiânia segundo os professores de História da RME de Goiânia pesquisados - 2019



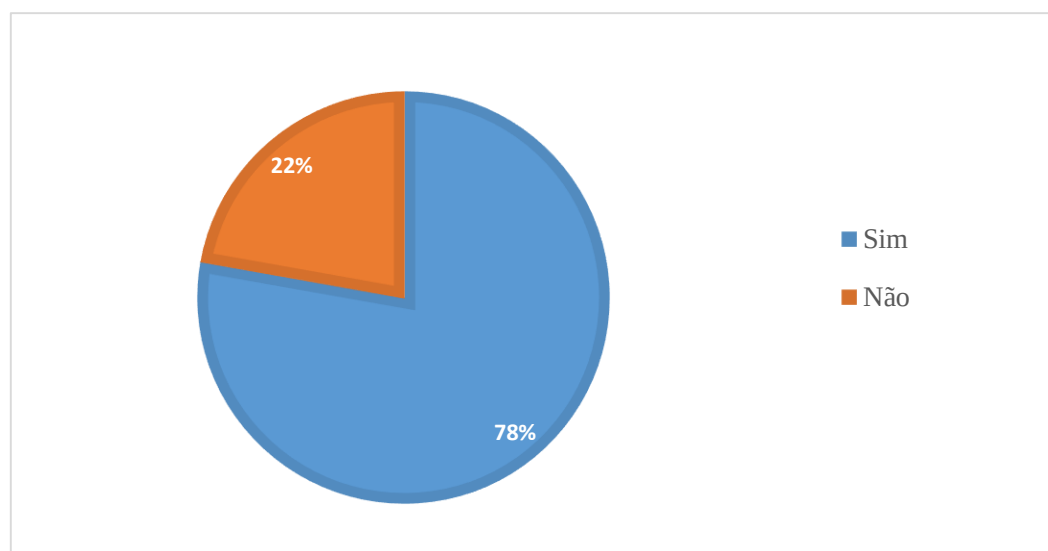
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 13: Avaliação dos materiais didáticos sobre História de Goiânia pelos docentes de História pesquisados da RME de Goiânia - 2019



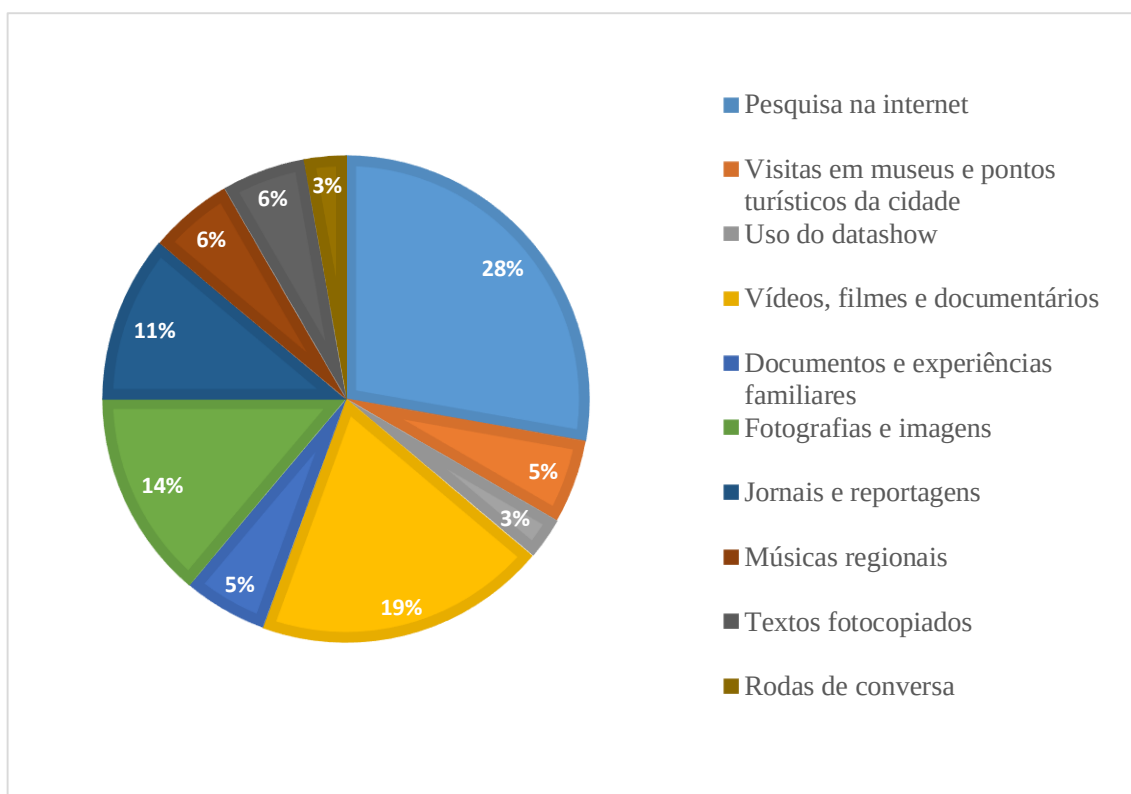
Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 14: Percentuais de metodologias alternativas aos materiais didáticos para ensinar História de Goiânia, segundo os professores de História pesquisados da RME de Goiânia - 2019



Fonte: Dados da Pesquisa

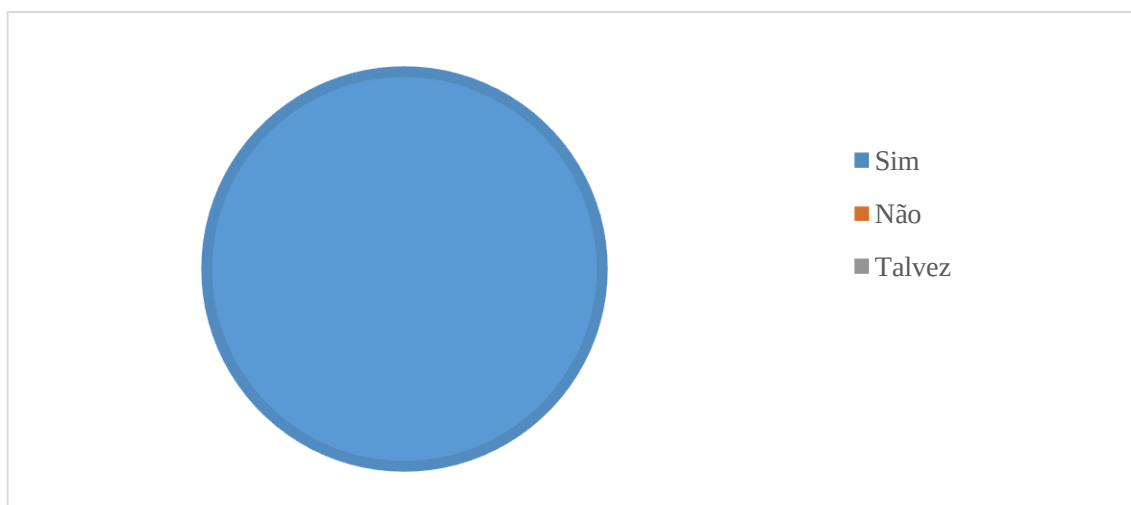
Gráfico 15: Metodologias alternativas aos materiais didáticos para o ensino de História de Goiânia utilizadas pelos professores de História pesquisados da RME de Goiânia – 2019*



Fonte: Dados da Pesquisa

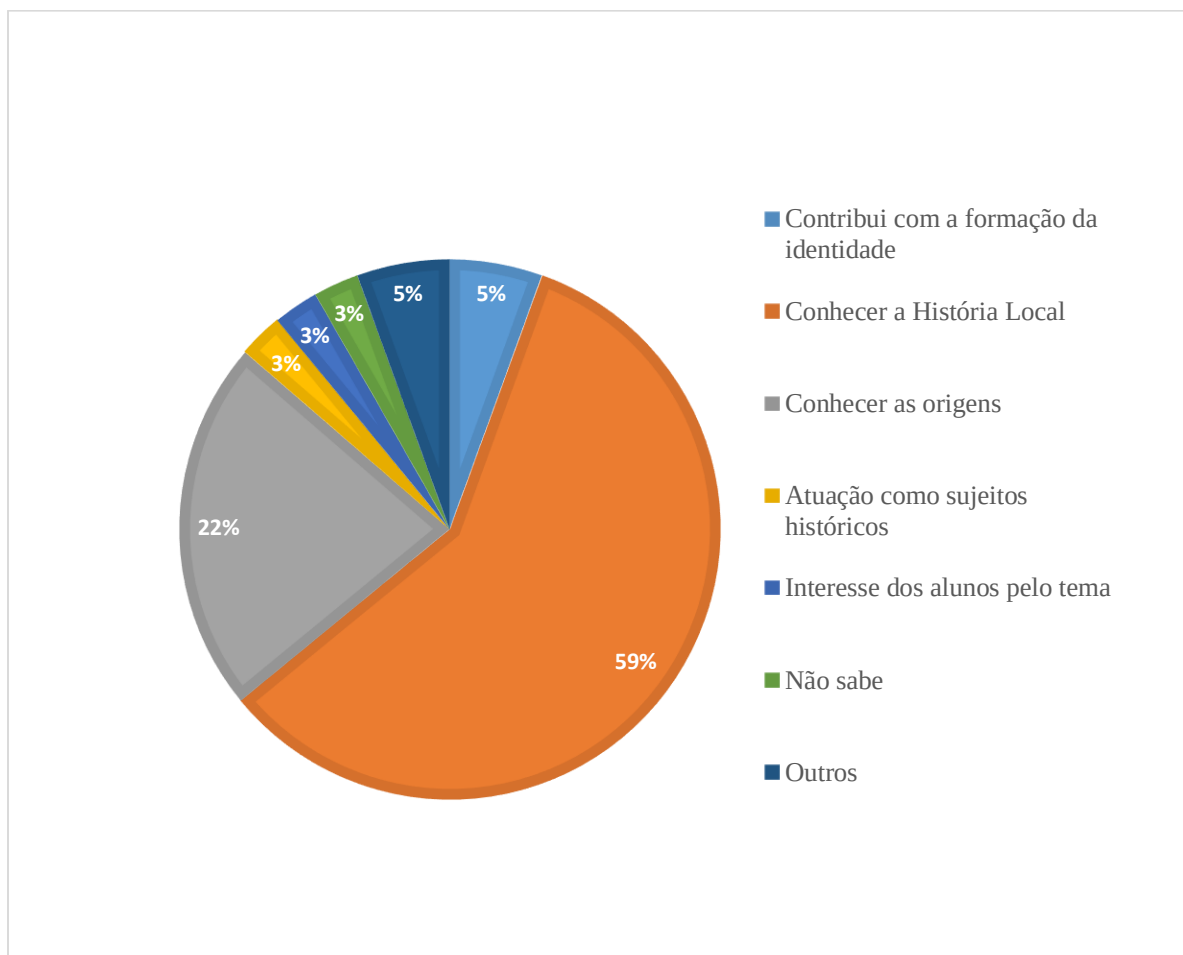
*O próprio sistema no qual o gráfico é produzido arredonda os percentuais. Por esse motivo, os dados diferem um pouco com os da tabela 9, presente no segundo capítulo dessa dissertação.

Gráfico 16: Importância do ensino de História de Goiânia no Ciclo II segundo os docentes de História da RME de Goiânia pesquisados – 2019



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 17: Justificativas para o ensino da História de Goiânia segundo os docentes de História pesquisados da RME de Goiânia – 2019**



Fonte: Dados da pesquisa

**O próprio sistema no qual o gráfico é produzido arredonda os percentuais. Por esse motivo, os dados diferem um pouco com os da tabela 10, presente no segundo capítulo dessa dissertação.

Apêndice C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Projeto de Pesquisa: “Educação Patrimonial e História de Goiânia na perspectiva da Educação Histórica”

Pesquisadora: Eunice Aparecida Antunes Fleury

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rabelo

Dados da pesquisadora:

Eunice Aparecida Antunes Fleury

Endereço: Rua Cacauí, n. 234, Parque Amazônia. CEP: 74840-230 -Goiânia-GO.

Telefone: (62) 98502-2212.

E-mail: nicefleury@hotmail.com

Dados do CEP Responsável pela autorização da pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás

Telefone (62) 3521 1215,

E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131. Prédio da Reitoria, Piso I, Campus Samambaia (Campus II) – CEP: 74001-970 Goiânia – Goiás.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Ao (À)

Professor(a) de História da Rede Municipal de Educação de Goiânia

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “Educação Patrimonial e História de Goiânia na perspectiva da Educação Histórica”.

Meu nome é Eunice Aparecida Antunes Fleury. Sou a pesquisadora responsável. Atuo, como professora de História na RME desde 2009 e a temática História de Goiânia sempre me chamou atenção. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail nicefleury@hotmail.com ou pelo telefone (62) 98502-2212. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa-ação, qualitativa e quantitativa que se dará no campo das informações, na busca de compreender com maior profundidade a aplicabilidade do objeto educacional elaborado. É uma pesquisa de observação participante, em que eu, como pesquisadora, procurarei integrar-me às atividades desenvolvidas no cotidiano da escola, com vistas a perceber as interações sociais, a práxis pedagógica dos sujeitos pesquisados, e a aplicabilidade do objeto educacional, sem interferir na rotina da escola.

Ressalto que a participação do(a) professor(a) envolvido(a) e da coordenação pedagógica é imprescindível para a realização e desenvolvimento desta pesquisa-ação que se caracteriza em aplicar uma sequência didática sobre a História de Goiânia em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Pretendo, durante toda a nossa trajetória, proporcionar junto ao(a) professor(a) todo o apoio, planejamento e material necessário para o desenvolvimento das aulas e atividades propostas no objeto educacional.

Os eventuais riscos de participação nesta pesquisa são os possíveis constrangimentos e silenciamentos causados pelas perguntas do questionário, assim como, pelo choque entre as opiniões, valores e conhecimentos dos sujeitos pesquisados. Porém, para evitar esses conflitos pessoais e interpessoais no ambiente de trabalho, acrescento que todos os processos presentes neste trabalho são pautados no respeito às individualidades dos sujeitos envolvidos e ressalto, ainda, que você pode abandonar a pesquisa a qualquer momento e de que as discussões e observações serão voltadas, principalmente, para as informações necessárias sobre o ensino de História de Goiânia.

Com relação aos riscos de constrangimentos entre professores em virtude de seu conhecimento, práticas e valores, que possam gerar conflitos pessoais e interpessoais no ambiente de trabalho, é preciso esclarecer que não haverá imposição de valores ou julgamentos, mas a apresentação da proposta de trabalho e aplicação do produto educacional, uma vez que a escola é um espaço democrático em que todas as opiniões podem e devem ser expressas, ouvidas, questionadas e dialogadas.

Os benefícios de participação desta pesquisa são, fundamentalmente, a colaboração na análise, aplicação e avaliação do produto educacional proposto, para contribuir com a prática pedagógica e o ensino da História Local para as turmas Es do ciclo II.

Metodologia da pesquisa:

- A metodologia da pesquisa se dividirá em duas etapas. A primeira etapa consistiu em aplicar um questionário online enviado às escolas municipais de ciclo II, o qual seria respondido pelo(a) professor(a) de História das turmas Es sobre o ensino de História de Goiânia. Tal etapa da pesquisa tinha como finalidade traçar um panorama de como tem sido trabalhada essa temática no ciclo II. A segunda etapa consiste em:

1. Apresentação da proposta de trabalho para o coletivo da escola campo, em especial, para o(a) professor(a) de História e para a coordenação pedagógica;

- Acompanhamento e auxílio no planejamento das aulas para a aplicação do produto educacional;
- Apresentação da proposta de trabalho para os(as) educandos(as) da turma a ser observada;
- Observação participante das aulas de História nesse período;
- Entrevista com o(a) professor(a) envolvido(a) e coordenação pedagógica para análise e avaliação do produto educacional;
- Análise das atividades produzidas pelos(as) educandos(as);
- Tabulação dos dados, interpretação e escrita do documento final em forma de dissertação e submissão deste à Banca para avaliação e conclusão do curso.

Sua contribuição consistirá em conhecer o produto educacional proposto, planejar as aulas juntamente com a pesquisadora, aplicar o produto educacional em sala de aula, responder o questionário final de análise e avaliação do produto, fazer parte de entrevistas que serão gravadas em áudio. O(a) participante não terá nenhuma despesa e também não receberá qualquer vantagem financeira, sendo que o resultado não tem fins econômicos, mas sim, acadêmicos. Os nomes dos(as) professores(as) participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, não sofrerão nenhum dano, caso algum respondente sentir-se constrangido, está livre em não responder às questões do instrumento de pesquisa.

Todas as informações serão despersonalizadas, e o conteúdo das gravações não será veiculado em nenhum meio de comunicação. Servirá apenas como fonte de dados. Somente trechos considerados relevantes pela pesquisadora serão transcritos, sem identificação de seus autores, no trabalho final apresentado ao Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica. Nenhum dos procedimentos oferece riscos à dignidade dos envolvidos.

Os dados coletados poderão ser divulgados em revistas científicas, palestras e encontros educacionais. Os resultados da pesquisa estarão à disposição após serem submetidos e aprovados pelo CEP institucional e, então, finalizados. De acordo com a Resolução nº 516/16, os dados coletados na pesquisa serão mantidos em arquivo físico e digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora durante e após a pesquisa por um período de cinco anos a contar do término deste trabalho.

Reafirmo a garantia expressa de liberdade do(a) participante de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento em entrevistas e questionários. Informo que o(a) participante tem direito de pleitear indenização (reparação de danos imediatos ou futuro) garantida por Lei, na Resolução nº 516/16 da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), decorrentes da participação na pesquisa, caso seus direitos sejam, de alguma forma, violados.

Se desejar maiores esclarecimentos você poderá entrar em contato com a pesquisadora ou seu orientador, professor Dr. Danilo Rabelo na Universidade Federal de Goiás, Campus Samambaia, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), no Programa de Mestrado em Educação Básica, pelo telefone (62) 3521 1038, ou direto com a pesquisadora pelo telefone (62) 98502-2212, podendo o(a) interessado(a) ligar a cobrar para a pesquisadora.

Desde já agradeço a colaboração de todos e todas, aproveitando para enviar-lhes meus votos de estima e consideração.

Goiânia, ____ de ____ de 2019.

EUNICE APARECIDA ANTUNES FLEURY

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado Educação Patrimonial e História de Goiânia na perspectiva da Educação Histórica”. Fui devidamente informada (o) pela pesquisadora responsável Eunice Aparecida Antunes Fleury, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo a participação no projeto acima descrito. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

- () Permito a gravação da minha voz.
- () Não permito a gravação da minha voz.
- () Permito a utilização das minhas respostas e opiniões.
- () Não permito a utilização das minhas respostas e opiniões.
- () Permito a divulgação da imagem nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não permito a publicação da imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora

Goiânia, _____ de _____ de 2019.

Apêndice D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou Responsáveis

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Projeto de Pesquisa: “Educação Patrimonial e História de Goiânia na perspectiva da Educação Histórica”

Pesquisadora: Eunice Aparecida Antunes Fleury

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rabelo

Dados da pesquisadora:

Eunice Aparecida Antunes Fleury

Endereço: Rua Cacaui, n. 234, Parque Amazônia. CEP: 74840-230 -Goiânia-GO.

Telefone: (62) 98502-2212.

E-mail: nicefleury@hotmail.com

Dados do CEP Responsável pela autorização da pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás

Telefone (62) 3521 1215,

E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131. Prédio da Reitoria, Piso I, Campus Samambaia (Campus II) – CEP: 74001-970 Goiânia – Goiás.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Aos

Srs. Pais ou responsáveis,

O(a) educando(a) _____ está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “Educação Patrimonial e História de Goiânia na perspectiva da Educação Histórica”, constituída pelo procedimento metodológico de uma pesquisa-ação descrita como sequência didática.

Meu nome é Eunice Aparecida Antunes Fleury. Sou a pesquisadora responsável. Atuo, como professora de História na RME desde 2009 e a temática História de Goiânia sempre me chamou atenção. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se o(a) senhor(a) autorizar o(a) educando(a) a fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você, ou o(a) educando(a) não serão penalizados(as) de forma alguma. Mas se autorizar a participação, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail nicefleury@hotmail.com e, inclusive, sob a forma de ligação a cobrar pelo seguinte contato

telefônico (62) 98502-2212. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa-ação, qualitativa e quantitativa que se dará no campo das informações, na busca de compreender com maior profundidade a aplicabilidade do objeto educacional elaborado. É uma pesquisa de observação participante, em que eu, como pesquisadora, procurarei integrar-me às atividades desenvolvidas no cotidiano da escola, com vistas a perceber as interações sociais, a práxis pedagógica dos sujeitos pesquisados, e a aplicabilidade do objeto educacional, sem interferir na rotina da escola.

Ressalto que a participação do(a) educando(a) é imprescindível para a realização e desenvolvimento desta pesquisa-ação que se caracteriza na aplicação de uma sequência didática sobre a História de Goiânia em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Pretendo, durante toda a trajetória, proporcionar junto ao(à) professor(a) e aos educandos da turma todo o apoio, planejamento e material necessário para o desenvolvimento das aulas e atividades propostas no objeto educacional.

Os eventuais riscos de participação nesta pesquisa são os possíveis constrangimentos ou estranhamentos que os educandos possam sentir com a presença da pesquisadora durante as aulas de História no período da pesquisa ou nos momentos em que as falas serão registradas ou gravadas. Porém, para evitar quaisquer constrangimentos, acrescento que todos os processos presentes neste trabalho são pautados no respeito às individualidades dos sujeitos envolvidos e ressalto, ainda, que o(a) educando(a) pode abandonar a pesquisa a qualquer momento e de que as observações serão voltadas, principalmente, para as informações necessárias sobre o ensino de História de Goiânia.

Os benefícios de participação nesta pesquisa são, fundamentalmente, a colaboração para a análise, aplicação e avaliação do produto educacional proposto, para contribuir com a prática pedagógica e o ensino da História Local para as turmas Es do ciclo II nas escolas municipais de Goiânia.

Metodologia da pesquisa:

1. Apresentação da proposta de trabalho para o coletivo da escola campo, em especial, para o(a) professor(a) de História e para a coordenação pedagógica;
2. Acompanhamento e auxílio no planejamento das aulas para a aplicação do produto educacional;
3. Apresentação da proposta de trabalho para os(as) educandos(as) da turma a ser observada;
4. Observação participante das aulas de História nesse período;
5. Entrevista com o(a) professor(a) envolvido(a) e coordenação pedagógica para análise e avaliação do produto educacional;
6. Análise das atividades produzidas pelos(as) educandos(as);
7. Tabulação dos dados, interpretação e escrita do documento final em forma de dissertação e submissão deste à Banca para avaliação e conclusão do curso.

A contribuição do(a) educando(a) será em assistir e participar das aulas às quais o produto educacional será aplicado e responder às atividades propostas. O(a) participante não terá nenhuma despesa e também não receberá qualquer vantagem financeira, sendo que o resultado não tem fins econômicos, mas sim, acadêmicos. Os nomes dos(as) educandos(as)

participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, não sofrerão nenhum dano, caso algum respondente sentir-se constrangido, está livre em não responder às questões do instrumento de pesquisa.

Todas as informações serão despersonalizadas, e o conteúdo das gravações não será veiculado em nenhum meio de comunicação. Servirá apenas como fonte de dados. Somente trechos considerados relevantes pela pesquisadora serão transcritos, sem identificação de seus autores, no trabalho final apresentado ao Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica. Nenhum dos procedimentos oferece riscos à dignidade dos envolvidos.

Os dados coletados poderão ser divulgados em revistas científicas, palestras e encontros educacionais. Os resultados da pesquisa estarão à disposição após serem submetidos e aprovados pelo CEP institucional e, então, finalizados. De acordo com a Resolução nº 516/16 da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), os dados coletados na pesquisa serão mantidos em arquivo físico e digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora durante e após a pesquisa por um período de cinco anos a contar do término deste trabalho.

Reafirmo a garantia expressa de liberdade do(a) participante de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento em entrevistas e questionários. Informo que o(a) participante tem direito de pleitear indenização (reparação de danos imediatos ou futuro) garantida por Lei, (Resolução nº 516/16 da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa)) decorrentes da participação na pesquisa, caso seus direitos sejam, de alguma forma, violados.

Se desejar maiores esclarecimentos você poderá entrar em contato com a pesquisadora ou seu orientador, professor Dr. Danilo Rabelo na Universidade Federal de Goiás, Campus Samambaia, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), no Programa de Mestrado em Educação Básica, pelo telefone (62) 3521 1038, ou direto com a pesquisadora pelo telefone (62) 98502-2212, podendo o(a) interessado(a) ligar a cobrar para a pesquisadora.

Desde já agradeço a colaboração de todos e todas, aproveitando para enviar-lhes meus votos de estima e consideração.

Goiânia, ____ de ____ de 2019.

EUNICE APARECIDA ANTUNES FLEURY

Eu, _____, inscrito sob o RG/CPF _____, abaixo assinado, autorizo o(a) educando(a) _____ a

participar do estudo intitulado “Educação Patrimonial e História de Goiânia na perspectiva da Educação Histórica”. Fui devidamente informada (o) pela pesquisadora responsável Eunice Aparecida Antunes Fleury, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação do(a) referido(a) aluno(a) no projeto de pesquisa acima descrito. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

(☐) Permito a gravação do(a) educando(a) participante.

(☐) Não permito a gravação do(a) educando(a) participante.

(☐) Permito a utilização das respostas e opiniões do(a) educando(a) participante .

(☐) Não permito a utilização das respostas e opiniões do(a) educando(a) participante.

(☐) Permito a divulgação da imagem nos resultados publicados da pesquisa do(a) educando(a) participante.

(☐) Não permito a publicação da imagem nos resultados publicados da pesquisa do(a) educando(a) participante.

Assinatura por extenso do responsável

Apêndice E

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Projeto de Pesquisa: “Educação Patrimonial e História de Goiânia na perspectiva da Educação Histórica”

Pesquisadora: Eunice Aparecida Antunes Fleury

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rabelo

Dados da pesquisadora:

Nome: Eunice Aparecida Antunes Fleury

Endereço: Rua Cacauí, n. 234, Parque Amazônia. CEP: 74840-230 -Goiânia-GO.

Telefone: (62) 98502-2212.

E-mail: nicefleury@hotmail.com

Dados do CEP Responsável pela autorização da pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás

Telefone (62) 3521 1215, E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131. Prédio da Reitoria, Piso I, Campus Samambaia (Campus II) – CEP: 74001-970 Goiânia – Goiás.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Caro estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Educação Patrimonial e História de Goiânia na perspectiva da Educação Histórica”.

Meu nome é Eunice Aparecida Antunes Fleury, sou professora e a responsável desta pesquisa nas aulas de História. Após todos os esclarecimentos e informações desta pesquisa, você pode aceitar ou não participar desta pesquisa. Se você aceitar participar, por favor, assine o final deste documento em duas vias. Uma via é sua e a outra é da pesquisadora. Será preciso também que você leve outro documento para o seu pai, mãe ou responsável para autorizar sua participação.

Se você não aceitar participar da pesquisa, não haverá nenhum problema, dano ou prejuízo para você ou sua família. Se ainda houver alguma dúvida sobre a pesquisa, você, seu pai, sua mãe ou responsável poderão falar com a pesquisadora pelo e-mail nicefleury@hotmail.com, ou ligação a cobrar pelo telefone (62)98502-2212. As dúvidas sobre seus direitos como participante desta pesquisa também poderão ser esclarecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone (62) 3521-1215

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa que você está sendo convidado(a) a participar é sobre o Ensino de História de Goiânia, o título da pesquisa é “*Educação Patrimonial e História de Goiânia na perspectiva da Educação Histórica*”. Essa pesquisa pretende analisar a aplicação de algumas atividades

durante as aulas do(a) professor(a) de História, a respeito da História de Goiânia e de como essas atividades podem auxiliar o entendimento dos educandos sobre a passagem do tempo.

Durante algumas aulas de História, a pesquisadora acompanhará a turma, observando a aplicação das atividades e a participação dos educandos. Em alguns momentos, a pesquisadora poderá interagir com a turma e participar da aula. É importante informar, que esses momentos poderão ser gravados e que a fala de um ou outro educando poderá ser transcrita pela pesquisadora. Nessa transcrição não será identificada a pessoa que falou, portanto, será mantido o sigilo e preservada a identidade dos educandos.

É possível que durante a pesquisa, você possa estranhar a presença da pesquisadora na sala de aula ou se incomodar e se constranger com o fato de alguma gravação de áudio durante as aulas, mas é muito importante sua participação nessa pesquisa, pois essas atividades poderão ajudar outros(as) professores(as) nas suas aulas sobre a História de Goiânia, para que outros educandos também possam aprender sobre esse tema. Todos os processos deste trabalho são pautados no respeito às individualidades de cada um dos participantes e você pode abandonar a pesquisa a qualquer momento sem nenhuma penalização.

O(a) participante não terá nenhuma despesa e também não receberá qualquer vantagem financeira, sendo que o resultado não tem fins econômicos, mas sim, acadêmicos. Os nomes dos(as) participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, não sofrerão nenhum dano, caso algum respondente sentir-se constrangido, está livre em não responder às questões do instrumento de pesquisa.

Reafirmo a garantia expressa de liberdade do(a) participante de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento em entrevistas e questionários. Informo que o(a) participante tem direito de pleitear indenização (reparação de danos imediatos ou futuro) garantida por Lei, Resolução nº 516/16, do Ministério da Saúde que regulamenta pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil decorrentes da participação na pesquisa, caso seus direitos sejam, de alguma forma, violados.

Os dados coletados poderão ser divulgados em revistas científicas, palestras e encontros educacionais. Os resultados da pesquisa estarão à disposição após serem submetidos e aprovados pelo CEP institucional e, então, finalizados. De acordo com a Resolução nº 516/16, os dados coletados na pesquisa serão mantidos em arquivo físico e digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora durante e após a pesquisa por um período de cinco anos a contar do término deste trabalho. O arquivamento desses dados é importante para futuras pesquisas sobre o tema. Se você concorda, ou não, com o arquivamento em banco de dados, rubrique abaixo.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

Desde já agradeço a colaboração de todos e todas, aproveitando para enviar-lhes meus votos de estima e consideração.

Goiânia, ____ de ____ de 2019.

EUNICE APARECIDA ANTUNES FLEURY

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado *Educação Patrimonial e História de Goiânia na perspectiva da Educação Histórica*. Fui devidamente informado(a) pela pesquisadora responsável, Eunice Aparecida Antunes Fleury, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo a participação no projeto acima descrito. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

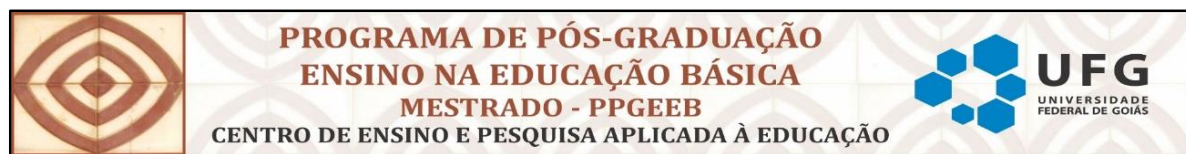
- () Permito a gravação da minha voz.
- () Não permito a gravação da minha voz.
- () Permito a utilização das minhas respostas e opiniões.
- () Não permito a utilização das minhas respostas e opiniões.
- () Permito a divulgação da imagem nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não permito a publicação da imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora

Goiânia, _____ de _____ de 2019.

Apêndice F



EUNICE APARECIDA ANTUNES FLEURY

***HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE GOIÂNIA: INVESTIGAÇÕES E
DESCOBERTAS PARA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL***

**GOIÂNIA
2021**

EUNICE APARECIDA ANTUNES FLEURY

**HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE GOIÂNIA: INVESTIGAÇÕES E
DESCOBERTAS PARA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestra em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador: Dr. Danilo Rabelo

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Fleury, Eunice Aparecida Antunes

História da construção de Goiânia: investigações e descobertas para o 5º ano do ensino fundamental [manuscrito] / Eunice Aparecida Antunes Fleury. - 2021.
35 f.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rabelo.

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2021.

1. Ensino. 2. História Local. 3. Educação Histórica. 4. História da construção de Goiânia. 5. Cognição histórica. I. Rabelo, Danilo, orient. II. Título.

CDU 373.3

13/04/2021

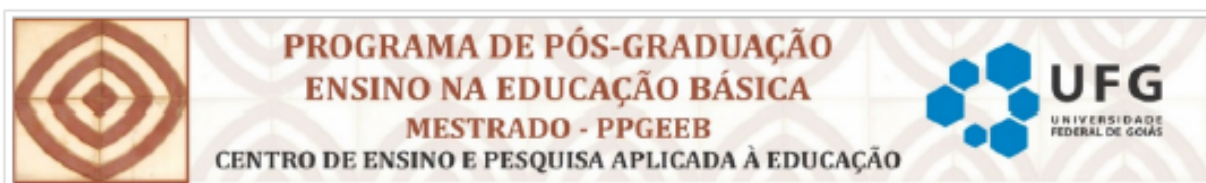
SEI/UFG - 1985753 - Ata de Defesa de Dissertação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e dois dias do mês de janeiro do ano 2021, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa de Dissertação intitulada **IDEIAS HISTÓRICAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE GOIÂNIA: PROJETO DE ENSINO PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**, e do Produto Educacional intitulado **HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE GOIÂNIA: INVESTIGAÇÕES E DESCOBERTAS PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, pela discente **Eunice Aparecida Antunes Fleury**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Danilo Rabelo (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk (CEPAE/UFG) – membro interno,

Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira (FH/UFG) –membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Danilo Rabelo, Professor do Magistério Superior, em 09/04/2021, às 13:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 68, § 1º, do [Decreto nº 8.339, de 8 de outubro de 2013](#).



Documento assinado eletronicamente por Anna Maria Dias Vreeswijk, Professor do Magistério Superior, em 09/04/2021, às 13:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 68, § 1º, do [Decreto nº 8.339, de 8 de outubro de 2013](#).



Documento assinado eletronicamente por Rafael Saddi Teixeira, Professor do Magistério Superior, em 13/04/2021, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 68, § 1º, do [Decreto nº 8.339, de 8 de outubro de 2013](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1985753 e o código CRC 331877F6.

Referência: Processo nº 23070.058228/2020-12

SEI nº 1985753

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);

Especificação: Projeto de Ensino

DIVULGAÇÃO

() Filme

() Hipertexto

(X) Impresso

(X) Meio digital

() Meio Magnético

() Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Projeto de ensino sobre a História da construção de Goiânia destinado a professores de História que lecionam no 5º ano do Ensino Fundamental. O projeto conta com um material para o professor em forma de tutorial informal para as aulas e um material para os educandos com uma série de cinco atividades.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores e educandos de 5º ano do Ensino Fundamental

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta:

☒ **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

☐ **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

☐ **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional

☒ Ensino

☐ Aprendizagem

☐ Econômico

☐ Saúde

☐ Social

☐ Ambiental

☐ Científico

O impacto do Produto Educacional é:

☒ **Real** - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

☐ **Potencial** - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc)?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação

O produto educacional foi vivenciado com 40 educandos de 5º anos do Ensino Fundamental, de duas Escolas da Rede Municipal de Goiânia, cujos nomes estão mantidos em anonimato por questões éticas. A vivência teve duração de 12 horas/aulas com os alunos de cada escola, no período de outubro a dezembro de 2019.

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido.

☒ Sim ☐ Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

☒ Local ☐ Regional ☐ Nacional ☐ Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

(x) Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

() Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

() Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento

baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

☐ **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

☐ **Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

☒ **Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

☐ **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

☐ Sim ☒ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

☐ Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEED

☐ Cooperação com outra instituição

☐ Outro. Especifique: ____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

☒ Licença Creative Commons

☐ Domínio Público

☐ Patente

☐ Outro.

Informe o código de registro: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/>

CC BY-NC 3.0 BR

TRÂNSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

☐ Sim ☒ Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS SOBRE A TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Não se aplica

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros? (☒) Sim () Não
Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação: Comunicação oral no VI Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica PPGEEB/CEPAE/UFG
O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas? () Sim (☒) Não
Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma EduCAPES com acesso disponível no link: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584955
Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG) . Link para acesso:
Outras formas de Registro
Outras formas de acesso

FLEURY, Eunice Aparecida Antunes. **História da construção de Goiânia: investigações e descobertas**. 2020. 23f. Produto Educacional relativo a Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este Produto Educacional é um projeto de ensino composto por dois materiais, um direcionado ao professor com um roteiro de aulas em formato de tutorial informal e outro direcionado aos estudantes com um conjunto de atividades de cognição histórica sobre a História da construção de Goiânia. Tal produto foi desenvolvido e aplicado em duas escolas campo da Rede Municipal de Educação de Goiânia durante o Curso de Mestrado Profissional *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), entre os anos de 2018 a 2019. O produto final fruto da pesquisa e aplicação do Produto Educacional é a dissertação “Ideias históricas sobre a construção de Goiânia: projeto de ensino para o 5º ano do ensino fundamental na perspectiva da Educação Histórica”. Este projeto de ensino tem como fundamentação teórica a Educação Histórica, portanto pretende envolver os educandos na resolução de problemas históricos através de um conjunto de atividades de cognição histórica sobre a História da construção de Goiânia. Dessa forma, espera-se que com o contato e interpretação de fontes históricas de diversos tipos sobre este tema, seja possível desenvolver a percepção de outro tempo e a competência de orientação temporal, estabelecendo relações entre situações passadas, com o presente e com possibilidades de futuro. O projeto de ensino conta então com um conjunto de cerca de 10 aulas, podendo variar de acordo com o desenvolvimento das atividades por cada turma. A coleta de dados ocorreu tanto por meio da observação participante durante as aulas de história, como pelas produções dos educandos nas atividades de cognição histórica.

Palavras-Chave: História Local. História da construção de Goiânia. Educação Histórica. Ensino. Cognição Histórica.

SUMÁRIO

Introdução	163
1 Material do Professor	165
1.1 Atividade 1 - O trabalho do historiador (aula 1 e 2).....	165
1.2 Atividade 2 - Desvendando mistérios (aula 3).....	166
1.3 Resolução dos mistérios (aula 4).....	168
1.4 Atividade 3 - Desvendando mistérios: parte 2 (aula 5).....	168
1.5 Atividade 4 - Fontes históricas orais e visuais: o passado de Goiânia sendo contado (Aula 06 e 07).....	169
1.6 Socialização das descobertas – Convenção de investigadores (aula 08).....	169
1.7 Visita em campo (aula 09).....	170
1.8 Atividade 5 - Construção da narrativa (aula 10)	171
2 Caderno do estudante	172
2.1 Atividade 1	172
2.2 Atividade 2	177
2.3 Atividade 3	180
2.4 Atividade 4	182
2.5 Atividade 5	185

Introdução

Este material foi elaborado como um requisito do Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação – CEPAE-UFG, nível Mestrado Profissional. Ele foi pensado para ser trabalhado com a faixa etária de 10 anos, turmas Es, mas também pode ser aplicado em outras turmas como Ds e Fs, por exemplo.

O intuito deste conjunto de aulas e atividades é fornecer material didático de apoio para se trabalhar a história local da cidade, mais precisamente o período da construção de Goiânia e transferência da capital. Para isso, foi criado este material para o professor, como um roteiro escrito de aulas, elaborado na forma de tutorial, com linguagem bem informal, que totalizam um período de aproximadamente um mês, na qual se trabalha a História de Goiânia, permeada pelo conceito de tempo. Também foi elaborado um material para os educandos, com um conjunto de atividades de cognição histórica, cujo objetivo é tentar fazer com que, ao entrarem em contato com diversos tipos de fontes históricas, os educandos construam o conceito de tempo histórico, desenvolvam um *pensar historicamente* e vivenciem uma experiência histórica, ou seja, a experiência da diferença e da mudança no tempo. O principal objetivo dessas atividades é envolver os educandos na resolução de problemas históricos. Pelo contato e pela interpretação de fontes, espera-se desenvolver a percepção de outro tempo e a competência de orientação temporal. Isso exige estabelecer e analisar relações entre situações passadas; entre o passado e o presente; e as possibilidades sobre o futuro. Dessa forma, pretende-se contribuir para uma maior sofisticação do pensamento histórico e social dos educandos (BARCA, 2012).

Todas as aulas e atividades foram pensadas com base no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), no qual o historiador, assim como um detetive ou um crítico de arte, analisa detalhes, traços particulares. Dessa forma, nas atividades há a relação do trabalho do historiador com do investigador, para, de forma lúdica, instigar e envolver a curiosidade dos educandos e possibilitar este contato com as fontes históricas, com a noção de evidência e com algumas peculiaridades do pensamento histórico.

Ao folhear o caderno do estudante, percebe-se que não há textos tratando propriamente sobre a História de Goiânia. Essa escolha de utilizar fontes históricas de diversos tipos em detrimento de textos prontos sobre história da cidade se deu baseada no método da Educação Histórica.

A Educação Histórica é um campo de investigação que surgiu na Inglaterra na década de 1960. Nesse período, a disciplina de História era optativa e havia um grande desinteresse e falta de procura dos estudantes pelas aulas de História. Nesse contexto, um grupo de historiadores ingleses começou a pesquisar outras possibilidades para o ensino de História, eles investigavam formas de ensinar a *pensar o passado historicamente*. Assim, a Educação Histórica concebe que saber história nem sempre é o mesmo que pensar historicamente, pois o conhecimento histórico, quando é aprendido como algo pronto, não possibilita que o educando dê sentido e significado para a história e não colabora com a construção de uma orientação temporal para a vida presente desse educando (SCHMIDT, 2018).

Ao aceitar o convite de trabalhar este material em suas aulas, esperamos que essas atividades de cognição histórica possam facilitar o seu trabalho pedagógico e contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos educandos.

1 Material do Professor

1.1 Atividade 1 - O trabalho do historiador (aula 1 e 2)

Nessa aula pretende-se que o educando consiga fazer a relação entre o trabalho do detetive com o trabalho do historiador, que ele consiga compreender o que é uma fonte histórica e a sua importância como informação sobre o passado. O tempo previsto para essa atividade é de duas aulas, podendo ser adaptado para mais ou para menos, conforme o andamento da turma. Como é um texto extenso e aparentemente de difícil compreensão para os alunos, a mediação do professor é muito importante no processo de assimilação e interpretação textual.

É importante que ao trabalhar o texto e as perguntas, os educandos sejam instigados a pensar que, assim como o detetive procura pistas para descobrir ou reconstituir a cena de um crime, o historiador procura, pesquisa e questiona as fontes históricas. Ele então utiliza o conjunto de fontes históricas colhidas, analisa as informações consensuais e divergentes para tentar buscar as evidências e recontar a história. Vale ressaltar que as fontes por si só não são simples cópias do passado e que elas têm suas intencionalidades, por isso, como numa investigação policial, é importante cruzar dados e informações para chegar a uma evidência.

Ao começar a aula será interessante perguntar como é uma investigação policial e perguntar também se educandos conhecem ou já ouviram falar no personagem Sherlock Holmes. Após esse momento, convidá-los a ler um conto sobre um crime e como Sherlock Holmes conseguiu desvendá-lo. É um texto um pouco longo para educandos de 10 anos. Portanto, recomenda-se algumas pausas e perguntas para ver se eles estão entendendo. Ao final da leitura coletiva, sugere-se conversar com os alunos, levando-os a pensar que o passado, por vezes, é um mistério a ser desvendado e que é baseado no cruzamento das diversas pistas deixadas pelos seres humanos, chamadas fontes históricas, que esse mistério pode ser revelado e conhecido por todos nós.

Observação: Todas as próximas aulas e atividades serão baseadas na estratégia lúdica de colocar os educandos como investigadores, por isso é fundamental que esse texto seja trabalhado com bastante atenção.

1.2 Atividade 2 - Desvendando mistérios (aula 3)

O trabalho das aulas 01/02 será retomado, lembrando com a turma sobre como se dá o trabalho do historiador e qual relação pode ser feita com o trabalho do investigador. Do mesmo modo, o conceito de fonte histórica precisará ser retomado. Após esse breve momento, os alunos serão convidados a descobrirem um mistério sobre o passado, a serem historiadores/investigadores por uma aula. Ao entregar a atividade, será informado que nesse momento o professor não pode ajudar a desvendar os mistérios, pois ali, os alunos serão os historiadores. Também é necessário informar que as imagens (fontes iconográficas) não têm legenda de forma proposital. Recomenda-se que os alunos sejam incentivados a não compartilharem informações entre si, mantendo o clima de suspense e mistério no ar.

Para melhorar a análise das imagens, sugere-se que seja disponibilizada uma ou mais lupas para a observação das imagens. Essa lupa poderá ser compartilhada entre os colegas.

Sobre a atividade...

- A ordem cronológica das fotos foi alterada propositalmente.
- Na primeira e segunda foto, é possível ver o Grande Hotel.
- Nas três fotos, como justificativa para ser o mesmo lugar, pode ser utilizado o ângulo e os desenhos das avenidas (Tocantins, Goiás e Araguaia – da esquerda para direita).



Foto 01: Vista geral da Avenida Goiás. Foto: acervo MIS, autor desconhecido, década de 1940

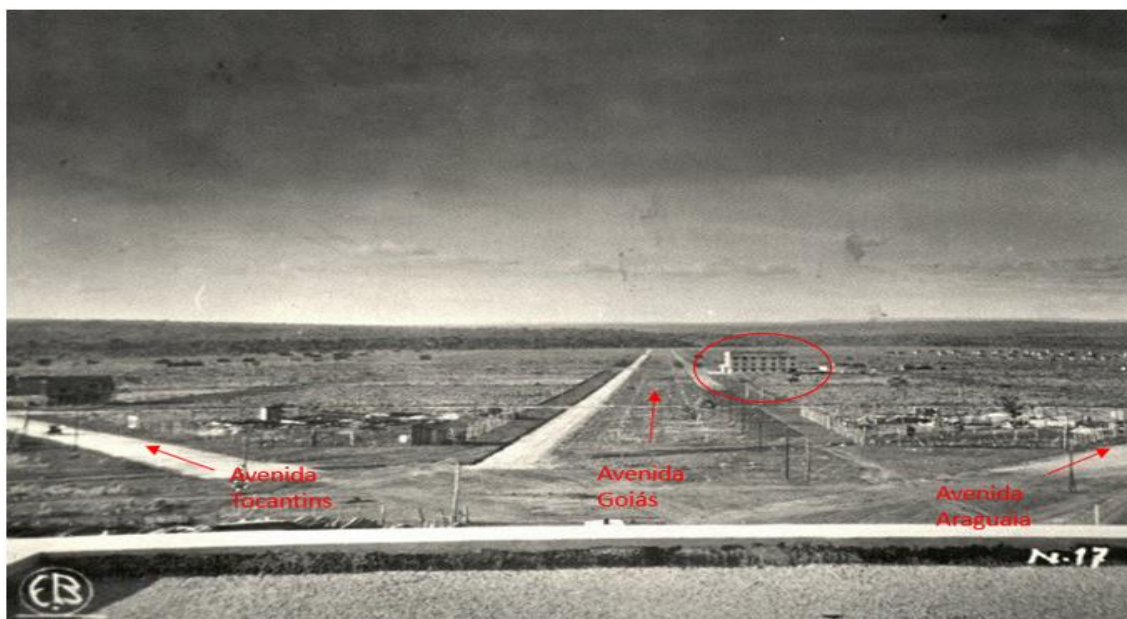


Foto 02: Vista de Goiânia em 1937. Foto: Eduardo Bilemjiam/Divisão de Patrimônio Histórico de Secretaria de Cultura.



Foto 03: Foto de Adriano Zago, 2011

Materiais: 1 ou 2 lupas que podem ser compartilhadas entre os alunos.

Conceitos: Tempo histórico, fontes históricas, mudança

1.3 Resolução dos mistérios (aula 4)

Nessa aula, as respostas dos educandos poderão ser socializadas em uma roda de conversa, dando a oportunidade para eles discutirem e justificarem as suas respostas, na tentativa de desvendar os mistérios. Se possível, as imagens da atividade poderão ser projetadas e utilizadas como meios para as justificativas dos educandos. É importante que durante essa e as outras aulas haja um clima descontraído, livre de pressão e que estimule a curiosidade empírica, encorajando-os a colocar questões, discutir e levantar hipóteses. O papel do professor limita-se apenas à mediação das respostas e opiniões dos alunos, para que o próprio grupo consiga desvendar os mistérios. Dessa forma, a tarefa da aula anterior vai sendo corrigida coletivamente. Após a correção, é aconselhável ao grupo anotar uma possível legenda para as fotos da atividade anterior nas linhas abaixo de cada foto.

Conceitos: Tempo histórico, fontes históricas, mudança

1.4 Atividade 3 - Desvendando mistérios: parte 2 (aula 5)

Com base na mesma ideia da pista e do mistério, após os alunos já terem descoberto que a cidade da atividade 2 era Goiânia, eles continuarão a ser instigados em relação aos “mistérios” do passado de Goiânia. Para tanto, os educandos lerão algumas capas de jornais, tentando compreender porque Goiânia virou notícia. Para uma melhor análise das fontes, também se sugere a utilização compartilhada da lupa.

É importante destacar que essas fontes históricas são diferentes da atividade anterior, que elas noticiam algo e que têm algo em comum. Por isso, os educandos deverão analisá-las em conjunto, cruzando as informações. Instigue-os a analisar o ano em que foram produzidas, o assunto que tratam, o motivo pelo qual apareceu tal manchete nesses jornais.

Após o momento de análise individual das fontes e respostas das questões, será iniciada a correção da atividade. Nessa correção, estimula-se que a maior parte da turma compartilhe suas respostas e, o mais importante, as suas justificativas. Ou seja, deixar os educandos expressarem quais hipóteses foram levantadas, como eles pensaram o passado historicamente para tentar justificar suas respostas.

1.5 Atividade 4 - Fontes históricas orais e visuais: o passado de Goiânia sendo contado (Aula 06 e 07)

Ao retomar com os educandos as informações que foram detectadas na aula anterior, é aconselhável anotar no quadro as lembranças que foram aparecendo sobre a aula. Então, os educandos serão informados de que agora eles vão receber alguns depoimentos de pessoas que se mudaram para Goiânia há cerca de 84 anos atrás. Eles poderão ser convidados e estimulados a imaginar, com base nos relatos e das fontes visuais, como era a nossa cidade nesse período. Os alunos também poderão relacionar Goiânia com Campinas, levantando possíveis hipóteses para justificar a diferença entre Campinas já estruturada e Goiânia que estava sendo construída. Recomenda-se observar e ressaltar que atualmente Campinas é um bairro de Goiânia.

Após a entrega da atividade, alguns alunos lerão em voz alta os depoimentos e também as legendas das fotos. Vale a pena explorar com cuidado as imagens e não as deixar como um anexo aos relatos escritos. Se possível, recomenda-se usar novamente as lupas. Pode-se também comentar sobre também sobre migração, sobre os motivos que as pessoas se mudaram para cá e ainda se mudam, relacionando com a realidade de alunos e famílias migrantes de hoje em dia.

Em seguida, é necessário comentar sobre as questões, lhes dar um tempo para respondê-las e ao final da aula fazer a socialização das respostas dos alunos.

1.6 Socialização das descobertas – Convenção de investigadores (aula 08)

Nesta aula, a sala será organizada em círculo ou semicírculo. Para garantir o momento de fala de cada um, sugere-se a escolha de um “objeto de fala”⁷⁸, para que cada educando possa ter seu momento de compartilhar suas impressões e informações sobre as aulas anteriores, seria como uma “revisão de conteúdo”, mas sem o peso ou cobrança de informações factuais e precisas. Algumas rodadas de perguntas poderão ser feitas:

⁷⁸Objeto da fala é um instrumento metodológico, cujo objetivo é possibilitar o diálogo em grandes grupos e trabalhar o respeito da fala e da escuta. Pode ser um objeto qualquer escolhido pela turma ou levado pelo(a) professor(a), como por exemplo, uma pelúcia, um microfone de brinquedo ou mesmo um estojo de lápis. Assim, só quem segura o objeto pode falar e quem não está com ele pratica a escuta.

1ª rodada: Como foi a experiência de buscar novas descobertas sobre a nossa história?

2ª rodada: O que você descobriu nas investigações propostas pelas atividades das aulas anteriores?

3ª rodada: O que você achou das aulas sobre História de Goiânia? Você teria algum elogio, sugestão ou crítica para essas aulas?

→ Ao final desse momento, se der tempo, os educandos poderão trocar as informações uns com os outros e registrá-las em seu caderno.

1.7 Visita em campo (aula 09)

A sugestão dessa aula é uma visita ao centro de Goiânia para complementar o que foi trabalhado nas aulas anteriores. Sabemos que nem sempre é possível, devido a questões de infraestrutura, levar os educandos à uma visita em campo. Mas, ressaltamos a importância desse momento no intuito de trazer mais significado para a experiência histórica trabalhada nas aulas anteriores.

Roteiro para a visita:

1ª parada: Praça Cívica – visita ao museu Zoroastro Artiaga (filho do Sr, Virgílio, dono da pensão em Campinas que hospedava os recém-chegados em Goiânia). No centro da praça pode ser mostrado o ângulo das fotos da atividade 1. A foto dos carros de boi na praça cívica poderá ser lembrada e o Palácio das Esmeraldas identificado. O monumento “Três raças” pode ser analisado em seus diversos significados bem como a estátua de Pedro Ludovico montado em seu cavalo. É possível observar que na desproporção homem e cavalo pode haver a intenção de supervalorizar a figura de Pedro Ludovico.

2ª parada: Caminhada a pé até o Museu Pedro Ludovico Teixeira. Visita a este museu.

3ª parada: Trajeto de ônibus pela Avenida Goiás rumo à Praça do Trabalhador. No trajeto, poderão ser mostrados o Grande Hotel e a Praça do Bandeirante. Na última parada na Praça do Trabalhador, os alunos serão instigados a refletir sobre a evolução dos meios de transporte e sobre essas mudanças e alteridades temporais. As características Art Déco das construções que foram vistas, poderão ser comentadas, fechando com a estação ferroviária.

1.8 Atividade 5 - Construção da narrativa (aula 10)

Na última aula dessa sequência didática, os alunos registrarão livremente o que eles aprenderam nas aulas sobre Goiânia. É a construção de uma narrativa histórica, na qual eles vão escrever uma carta para um amigo, contando o que eles investigaram sobre a História de Goiânia. É recomendável informar que não se trata de uma atividade avaliativa, para não reprimir a livre expressão sobre a experiência histórica. Pode-se informar que se trata apenas de uma atividade de encerramento do tema.

2 Caderno do estudante

2.1 Atividade 1

Você já ouviu falar num personagem chamado Sherlock Holmes?

Sherlock Holmes foi criado pelo autor Arthur Conan Doyle (1859-1930), que em seus romances policiais eternizou as aventuras do astuto detetive Sherlock Holmes e seu grande amigo e conselheiro Dr. Watson.

Uma das principais habilidades de Holmes era observar pequenas pistas e detalhes que passavam despercebidos para conseguir desvendar os crimes e mistérios.



→ Vamos ler agora um conto que narra a história de um assassinato e como Sherlock Holmes e Dr. Watson conseguiram desvendar o crime.

O caso do homem alto

Uma moça procurou Sherlock Holmes muito aflita. Seu tio foi encontrado morto em seu quarto. Ele foi baleado. Parece que o assassino entrou pela janela. A moça estava desesperada, pois seu namorado foi acusado pelo crime e estava preso. O rapaz foi acusado por esses motivos:

1) Ele discutiu com o tio dela na noite anterior. Então o tio ameaçou tirar a moça do seu testamento, se ela não terminasse o namoro;

2) Encontraram na casa do namorado um revólver com resquícios de uma bala disparada. Era a mesma bala do corpo do morto;

3) Na casa do rapaz encontraram também uma escada portátil. Os pés da escada estavam sujos com a mesma terra do quintal da casa do tio.

Segundo o namorado, ele era inocente. Ele nunca teve nenhuma arma. Onde os policiais encontraram o revólver, era de fácil acesso. Qualquer pessoa poderia ter colocado a arma lá. Ele também disse que fazia mais de um mês que não usava a escada e que não entendia porque ela estava suja de terra nos pés.

A moça acreditava na inocência do namorado e suspeitava de que outro homem tivesse cometido o crime. Esse homem a andou cortejando. Apesar de não ter nenhuma pista que o incriminasse, ela sentia que ele era o assassino. Por isso, ela chamou Sherlock Holmes.

Logo, Sherlock e Dr. Watson foram até a aldeia examinar o local, acompanhado do policial encarregado do caso. Ao ver as marcas da escada no chão do quintal, Holmes ficou pensativo e perguntou:

— Há algum lugar aqui na aldeia, onde se possa esconder um objeto volumoso?

O policial respondeu que tinha um poço abandonado. O poço não foi revistado porque ninguém sentiu falta de nada na casa do tio.

Sherlock então pediu que examinassem aquele poço abandonado. Um menino da aldeia desceu até o fundo do poço. Após alguns minutos, o garoto deu o sinal para ser erguido novamente. Ele trouxe à superfície um par de pernas de pau.

— Meu Deus! — exclamou o policial local. — Quem imaginaria isso?

— Eu. — respondeu Holmes.

— Mas por quê?

— Muito simples: as marcas no solo do quintal foram feitas por duas estacas perpendiculares. Os pés da escada ficariam inclinados, causando um buraco maior na terra. (Nota: o chão do quintal era todo em cascalho, apenas embaixo da janela era de terra, por isso só ficaram as marcas próximo à janela do quarto do tio).

Essa primeira descoberta afastou a evidência da escada. Porém, outras ainda continuaram a existir.

O próximo passo para desvendar o crime seria encontrar quem usou as pernas de pau. Passaram-se dois dias e ainda não havia suspeitos. Holmes então decidiu pregar uma peça no homem que a moça suspeitava.

Ele foi para Londres e só voltou no dia do enterro do tio. Holmes e Watson chegaram discretamente na aldeia, acompanhados de um senhor franzino, de rosto cinzento e enrugado.

Eles foram direto para a casa do homem que a moça suspeitava. Holmes e Watson levavam as pernas de pau usadas no crime.

Ao chegarem no chalé do suspeito, Holmes e Watson criaram um disfarce para o senhor franzino. Ele ficou bem parecido com o morto.

Holmes pediu para o senhor disfarçado subir nas pernas de pau e ir até a janela do quarto do homem suspeito.

Ao chegar à janela, o senhor disfarçado falou com uma assustadora voz de fantasma:

— Assim como você me matou, vim aqui te buscar...

Então, Holmes e Watson entraram no chalé e foram até o quarto do homem. Este estava correndo de um lado para o outro, desesperado de remorso e culpa. Quando os viu, o suspeito correu até eles e disse:

— Salvem-me pelo amor de Deus! Ele veio me buscar!

Descontrolado, ele confessou tudo e disse que preferia ficar preso do que ver a assombração do velho em sua janela. Ele queria ficar com a moça e com a herança do tio dela. Por isso, ao saber da discussão do namorado com o tio, ele planejou o crime. Para incriminar o namorado da moça, ele colocou o revólver na casa do rapaz e sujou os pés da escada com a terra do quintal.

Esse foi mais um difícil caso resolvido pelo grande detetive Sherlock Holmes.

(Texto adaptado por Eunice Fleury. DOYLE, Athur Conan. Adaptação Robert A. Cuther. O caso do homem alto. 1947).

→ Após ler com atenção o conto, responda às questões:

01. Por que a moça procurou Sherlock Holmes?

02. Por que seu namorado foi acusado?

03. Por que Sherlock Holmes imaginou que as marcas no chão do quintal não eram de escada?

04. Explique, com suas palavras, como Holmes conseguiu desvendar o crime.

05. Por que o conto tem como título “O caso do homem alto”?

06. O historiador é o cientista que investiga o passado dos seres humanos e deixa registrado o que aconteceu. Para isso o historiador procura pistas, chamadas de fontes históricas, para recontar o que aconteceu no passado da humanidade. Há diversos tipos de fontes históricas, como objetos antigos, fotográficas, cartas, tratados, pinturas, utensílios ou ferramentas, relatos de pessoas, etc. Sabendo disso, explique qual semelhança há entre o trabalho de um detetive como Sherlock Holmes e o trabalho do historiador.

07. No espaço abaixo, faça uma ilustração do “Conto do Homem Alto”.

2.2 Atividade 2

→ Imagine que você é um historiador e que precisa resolver o mistério de três fotos. Observe-as, prestando atenção aos detalhes.

Foto 1



Foto2



Foto 3



Agora tente desvendar os mistérios...

Mistério 1:

a- Qual das fotos é mais antiga?

b- Como você chegou a essa conclusão?

Mistério 2:

a- As fotos são de um mesmo lugar ou são de lugares diferentes?

b- Por que você acha isso?

Mistério 3:

a- Que lugar é esse?

b- Como você chegou a essa conclusão?

Mistério 4:

Por que as fotos são tão diferentes umas das outras?

Agora que você já observou as pistas, responda as questões abaixo.

01. O que são essas pistas?

02. Em qual ano esses jornais foram escritos?

03. Qual é o assunto em comum entre as três pistas?

04. De acordo com essas notícias, o que mudou em relação à capital de Goiás?

05. A partir da investigação dessas pistas, qual informação sobre a história da cidade de Goiânia você conseguiu descobrir?

2.4 Atividade 4

→ Abaixo temos seis fontes históricas sobre a história de Goiânia. Primeiramente, são três depoimentos de pessoas que se mudaram para Goiânia na época de sua construção e, depois, são três fotografias de Campinas e Goiânia no mesmo período das histórias narradas nos depoimentos.

Depoimento 1:

“Em companhia do meu esposo, Durval César de Freitas, e de meus filhos, Luiz e Durval, chegamos a Goiânia em agosto de 1935, provenientes da cidade de Bonfim, neste Estado.

Estabelecemo-nos na Av. Anhanguera, bem próximo à rua 24, onde existiam algumas casas de tábuas construídas pelo governo. (...)

Sem qualquer comemoração, resolvemos abrir – e dar por inaugurado – o primeiro bar de Goiânia, equipado com uma sorveteria e, logicamente, com um conjunto motor-gerador. O Bar, por influência de seu proprietário, era frequentado pela elite de Goiânia que, à falta de outros locais, elegiam-no como ponto de encontro diário (...) (Adelaide Félix de Freitas, comerciante, vinda para Goiânia em agosto de 1935).

Depoimento 2:

“Quando nós chegamos aqui, fomos para Campinas, pois Goiânia não oferecia o mínimo de conforto, não havia casa para morarmos. Ficamos, então, em uma pensão que era do pai do Zoroastro Artiaga. Ali nós ficamos uns dias até meu pai conseguir uma casa. A primeira que moramos foi na rua Pires do Rio, uma casa muito ruim, composta de uma sala dividida em tábuas e uma cozinha grande, para acomodar onze pessoas. (...) Nós estranhamos muito a linguagem usada pelos naturais de Campinas que usavam muitas palavras que não conhecíamos, como por exemplo, ‘máquina’, ao invés de automóvel, ‘varanda’, ao invés de sala de jantar etc...” (Cerise Pinto Carramaschi, dona de casa, vinda para Goiânia em junho de 1936).

Depoimento 3:

“Cavalguei a carga de um pequeno caminhão (um fordeco) e aportei a Campinas, onde procurei a pensão do Sr. Virgílio Artiaga, cuja mensalidade era de trezentos mil réis. Aí deixei a mala que trazia, onde guardara uma calça e duas ou três camisas e mais algumas peças de roupa. Peguei a condução e fui ter a Goiânia, quatro ou cinco quilômetros adiante.

Era o dia 19 de dezembro de 1936, um sábado (essa data eu guardo na memória, porque foi o início da minha vida profissional). Apeei num local que, diziam, iria ser um grande logradouro público e que hoje se identifica como Praça do Bandeirante. Fiquei profundamente frustrado, porque o dia era chuvoso e só havia lama provocada pelo trabalho de alguns bois que arrastavam um arado ou coisa que valha rumo à Praça Cívica. Era um trecho da Avenida Goiás que estava sendo aberto. Meu objetivo era procurar o Dr. Irani Alves Ferreira, amigo

de minha família e que morava em Trindade. Ele era Diretor Geral de Saúde e achei que me poderia arranjar um emprego. Subi, portanto, a Goiás, não pelo leito da avenida, que era só lama, mas passando pelo cerradinho de vegetação baixinha, tolhiça, muito rala, pisando os futuros lotes onde seriam depois construídos grandes edifícios, como o da Sociedade Goiana de Pecuária. Preferi molhar na água da chuva os sapatos e as barras da calça a me sujar na lama. Notei à esquerda os começos de uma construção que me parecera ampla. Informaram-me que era o Grande Hotel, cujos alicerces já estavam erguidos e sobre os quais começavam o assentamento de tijolos” (Gerson de Castro Costa, advogado, vindo para Goiânia em 19/12/1936).

GOIÂNIA, Prefeitura Municipal. Assessoria Especial de Cultura. Memória Cultural: ensaios da História de um povo. Goiânia, 1985, p.11-12, 65-67,93-95.



Foto 1

Praça Joaquim Lúcio em Campinas. Década de 1940. Sílvio Berto. Goiânia – GO. Acervo MUZA/MIS|GO.

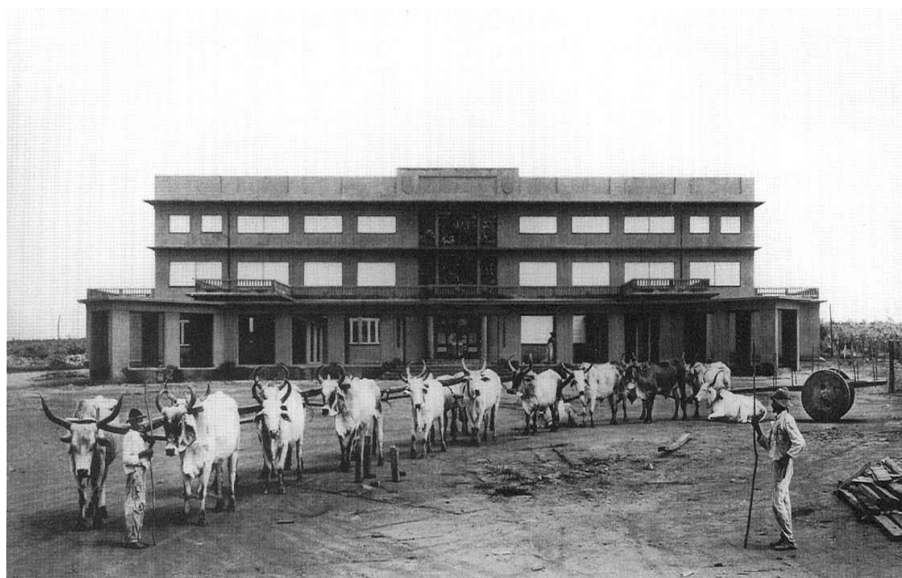


Foto 2

Carros de boi na Praça Cívica. 1936. Alois Feichtenberger. Acervo MIC/GO.



Foto 3

Transporte Urbano. 1950. Hélio de Oliveira. OLIVEIRA, Hélio, Eu vi Goiânia crescer: décadas de 50 e 60. Goiânia. Ed. do Autor, 2008, p. 111.

01. Ao ler os depoimentos e observar a foto 2, como você imagina Goiânia nessa época?

02. Na sua opinião, há muitas diferenças entre a cidade de Goiânia relatada nos depoimentos e nossa cidade atualmente? Cite duas dessas diferenças.

03. Nos depoimentos e na foto 1 e 3, há a presença de Campinas. Sobre Campinas, responda: Campinas tinha mais estrutura que Goiânia em 1936? Procure uma ou duas informações nos depoimentos e nas fotos para justificar sua resposta.

2.5 Atividade 5

Passamos as últimas aulas investigando algumas pistas que trazem aspectos sobre a história de Goiânia.

Agora imagine que você tem um(a) amigo(a) em outra cidade e que esse(a) amigo(a) quer saber sobre a história de Goiânia. Escreva uma carta para ele(a) contando o que você descobriu e aprendeu.

Não tenha medo de errar, nem fique tentando lembrar de fatos específicos. Apenas tente lembrar das nossas aulas e registre nesse texto suas lembranças.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface. There is no handwriting or other markings on the paper.